UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RODRIGO ROSA 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

RODRIGO ROSA DA SILVA

ANARQUISMO, CIÊNCIA E EDUCAÇÃO:

Francisco Ferrer y Guardia e a rede de militantes e cientistas em torno do ensino racionalista (1890-1920)

Tese apresentada a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação

Orientadora: Profª Drª Lúcia Emília Nuevo Barreto Bruno

São Paulo
2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Nome: Rodrigo Rosa da Silva

Título: **ANARQUISMO, CIÊNCIA E EDUCAÇÃO:** Francisco Ferrer y Guardia e a rede de militantes e cientistas em torno do ensino racionalista (1890-1920)

Tese apresentada a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação

Orientadora: Profª Drª Lúcia Emília Nuevo Barreto Bruno

Aprovado em:

Banca examinadora:

Prof° Dr. _____. Instituição: _____

Julgamento: _____. Assinatura: _____

Prof° Dr. _____. Instituição: _____

Julgamento: _____. Assinatura: _____

Prof° Dr. _____. Instituição: _____

Julgamento: _____. Assinatura: _____

Prof° Dr. _____. Instituição: _____

Julgamento: _____. Assinatura: _____

Prof°o Dr. _____. Instituição: _____

Julgamento: _____. Assinatura: _____

À Nádia por seu sublime amor libertário
que renova a cada dia minha esperança no futuro.
À minha avó, Irene Cardoso (*in memoriam*), exemplo de caráter e trabalho.
À todos e todas que lutam por uma humanidade livre numa terra livre.

Agradecimentos

À Lúcia Bruno pela coragem em aceitar-me como seu orientando e pela plena confiança em nosso trabalho. Verdadeira educadora, sempre estimulando o senso crítico.

Ao Prof° Pere Solà por me receber em Barcelona e compartilhar seu conhecimento e sua paixão por Francisco Ferrer.

À Doris Accioly e Silva por nos contagiar com sua paixão pela educação libertária;

Ao Prof. José Damiro de Moraes, companheiro na luta pelo resgate da história da educação anarquista. Suas sugestões foram preciosas;

À Suzanna Sochaczewski, com quem aprendo muito, inclusive como ser um trabalhador-cientista fazendo ciência de classe.

Ao DIEESE pelo apoio e investimento em minha formação através do Programa de Aperfeiçoamento dos Trabalhadores (PAT).

À CAPES pela concessão de Bolsa Sanduíche (PDSE) e apoio durante a escrita da tese.

Ao Ateneu Enciclopèdic Popular (AEP), em especial aos amigos Manele Valéria por tornarem mais agradável minha curta primavera da anarquia em Barcelona.

Ao Centre International de Recherches sur l'Anarchisme (CIRA) por manter viva a história do anarquismo.

À Fundaciò Ferrer i Guàrdia (FFiG), em especial ao Eduardo.

Aos amigos e companheiros que incentivaram nossa pesquisa: Ronald Creagh, Luciana E. dos Santos, Federico Ferretti, Clayton P. de Godoy, Amir El Hakim. Também aos colegas do Grupo de Pesquisa Poder Político, Educação, Lutas Sociais: João B., Paulo, Alexandre e Derick.

À minha família pelo apoio e carinho de sempre. Especialmente a meus pais, Mirian e Jorge por acreditarem e respeitarem minhas decisões.

Um agradecimento especial à Plínio Augusto Coelho, velho amigo, tradutor e editor responsável pela formação de gerações de anarquistas no Brasil.

Aos membros dos Grupos de Estudos da Biblioteca Terra Livre onde aprendi o verdadeiro siginificado da educação anarquista.

Agradeço imensamente aos companheiros e companheiras da Biblioteca Terra Livre: Adriano, Vitor, Eduardo, Renata, Gabriela, Crystiane, Giuliana, Allan e Daniel. Obrigado pelo privilégio de viver, ao lado vocês, um pouco o mundo novo que carregamos em nossos corações.

E por fim, não há palavras para agradecer à Nádia, minha companheira, por seu carinho, compreensão e incentivo ao longo dessa longa jornada. Só mais uma viagem de muitas...

Muitas outras pessoas colaboraram direta ou indiretamente para a realização dessa dissertação. Agradeço a todos pois todo conhecimento é fruto de uma construção coletiva.

Resumo

SILVA, Rodrigo Rosa da. **Anarquismo, ciência e educação: Francisco Ferrer y Guardia e a rede de militantes e cientistas em torno do ensino racionalista (1890-1920)**. 2013. 379 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São
Paulo, 2013.

A tese tem como objetivo investigar as concepções de ciência dos anarquistas e seu papel na construção de uma metodologia e prática de educação. Tomamos como referência para nosso estudo a Escuela Moderna de Barcelona (1901-1906), fundada pelo catalão Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909), com o auxílio de diversos colaboradores. Analisamos os livros escolares da editora Publicaciones de la Escuela Moderna. Também nos dedicamos a compreender o processo de organização da Liga Internacional pela Educação Racional da Infância, que envolveu alguns dos mais renomados cientistas da época. Compreendemos a atuação educacional de Ferrer como parte de um projeto político amplo que inclui a escola, a propaganda através da imprensa, a atuação sindical e a difusão científica. Nesse processo Ferrer y Guardia mobilizou vários colaboradores. Destacamos suas relações com militantes e cientistas anarquistas, como Piotr Kropotkin, Élisée Reclus, Clemência Jacquinet, Paul Robin, Jean Grave e Charles-Ange Laisant. Verificamos as influências do pensamento anarquista nas práticas pedagógicas da Escuela Moderna e a formação de uma rede de militantes e cientistas em torno do ensino racionalista no início do século XX. As fontes de pesquisas foram publicações da época e documentos pessoais como cartas e manuscritos. A Escola Moderna tornou-se inspiração para outros projetos educativos em muitas cidades do mundo e o matemático e anarquista Charles-Ange Laisant (1841-1920) foi um dos responsáveis pela concepção e difusão do Racionalismo Pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Anarquismo, Educação Libertária, Francisco Ferrer y Guardia

Abstract

SILVA, Rodrigo Rosa da. Anarchism, science and education: Francisco **Ferrer y Guardia and the web of militants and scientists on the rationalist education (1890-1920)**. 2013. 379 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

The thesis aims to investigate the anarchist's conceptions of science and their role in the construction of an educative methodology and practice. Our reference in this study is the Escuela Moderna de Barcelona (1901-1906), founded by Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909), with aid of various collaborators. We analyze the textbooks from the publisher Publicaciones de la Escuela Moderna. We also engage to understand the process of organization of the International League for the Rational Education of Child, which involved some of the most renowned scientists of that time. We understand the Ferrer's educational action as a part of a broader political project that includes school, propaganda through the press, the union's activities and scientific dissemination. In this process Ferrer y Guardia mobilized various collaborators. We highlighted his relationships with scientists and activists anarchists like Piotr Kropotkin, Élisée Reclus, Clemência Jacquinet, Paul Robin, Jean Grave e Charles-Ange Laisant. We checked the influences of the anarchist thought in the pedagogical practices of the Escuela Moderna and the network formation of activists and scientists around the rationalist education in the early twentieth century. The research sources were publications of the time and personal documents such as letters and manuscripts. The Escuela Moderna has become inspiration for other educational projects in many cities of the world and the mathematician and anarchist Charles-Ange Laisant (1841-1920) was one of those responsible for the conception and dissemination of the Pedagogical Rationalism.

KEYWORDS: Anarchism, Libertarian Education, Francisco Ferrer y Guardia

Lista de Siglas

AEP - Ateneu Enciclopédic Popular
AIT – Associação Internacional dos Trabalhadores
BNF – Biblioteca Nacional Francesa
BTL – Biblioteca Terra Livre
FFiG – Fundaciò Ferrer i Guàrdia
CGT – Confederátion Geral du Travail
IISH - International Institute of Social History
MSCL - Mandeville Special Collections Library
NGU – Novelle Géographie Universelle
UNB - Universidade Nova de Bruxelas
ULB - Universidade Livre de Bruxelas

Sumário

INTRODUÇÃO.....17

CAPÍTULO 1: ANARQUISMO, PODER POLÍTICO E EDUCAÇÃO.....53
1.1. O estado contra a sociedade.....53
1.2. A educação contra o estado.....63
1.3. Educação Integral: uma proposta anarquista.....68

CAPÍTULO 2: CIÊNCIA E ANARQUISMO: APROXIMAÇÕES E CONFLITOS.....83
2.1. Estudos sobre ciência e anarquismo no Brasil.....83
2.2. Críticas anarquistas à ciência.....85
2.3. Ciência e anarquismo hoje.....99

CAPÍTULO 3: FRANCISCO FERRER Y GUARDIA E A ESCUELA MODERNA DE BARCELONA.....105
3.1. Ferrer, um Anarquista?.....120
3.2. A rede de contatos de Francisco Ferrer.....129
3.3. Os Princípios do Racionalismo Pedagógico.....136
3.4. Publicaciones de la Escuela Moderna.....141

CAPÍTULO 4: PIOTR KROPOTKIN: ANARQUIA, CIÊNCIA E APOIO MÚTUO.....146
4.1 A ciência moderna e o anarquismo.....147
4.2. Kropotkin no debate científico do século XIX.....154
4.3. Um tipo raro de darwinista.....162
4.4. Correspondência entre Piotr Kropotkin e Élisée Reclus.....170
4.5. A concepção de educação de Kropotkin e o ensino da geografia.....176
4.6. Correspondência entre Piotr Kropotkin e Francisco Ferrer.....182

CAPÍTULO 5: ÉLISÉE RECLUS: O HOMEM, A TERRA E A ANARQUIA.....190
5.1. O encontro entre o anarquismo e a ciência.....191
5.2. Educação, militância anarquista e docência.....192
5.3. A difusão de Reclus na Catalunha e na Espanha.....200
5.4. Correspondência entre Élisée Reclus e Francisco Ferrer.....202

CAPÍTULO 6: ANARQUISMO E CIÊNCIA NOS LIVROS DA ESCUELA MODERNA.....208
6.1. Projeto Pedagógico, Metodologia de Ensino e Política Editorial da Escuela Moderna 208
6.2. A influência de cientistas e anarquistas na Escuela Moderna de Barcelona.....221
6.2.1. Clemência Jacquinet e a Historia Universal numa perspectiva anarquista.....222
6.2.2 Georges Engerrand, um arqueólogo anarquista.....226
6.2.3. A literatura infantil anarquista de Jean Grave.....230
6.2.4. A humanidade do futuro para Enrique Lluria.....234
6.2.5. Os livros de geografia na Escola Moderna.....236
6.2.6. El Hombre y la Tierra de Élisée Reclus.....240

CAPÍTULO 7: CHARLES-ANGE LAISANT: MATEMÁTICA, ANARQUISMO E EDUCAÇÃO 243
7.1. De militar à deputado boulangista (1841-1892).....245
7.2. Do parlamento à anarquia: uma família libertária (1893-1899).....252
7.3. O “camarada C.-A. Laisant.....257
7.4. “Todas ciências são experimentais.....262
7.5. “Um matemático sindicalista.....271
7.6. A Coleção Initiations Scientifiques.....283
7.7. O amigo da infância: a concepção de educação de Laisant.....292

CAPÍTULO 8: A DIFUSÃO INTERNACIONAL DO RACIONALISMO PEDAGÓGICO.....305
8.1. Correspondência entre Charles-Ange Laisant e Francisco Ferrer.....308
8.2. L'École Rénovée e da Liga Internacional pela Educação Racional da Infância: uma produção coletiva.....320
8.3. Laisant e a continuidade do Racionalismo Pedagógico.....330
8.3.1. A Cooperativa Cinéma du Peuple e a Educação Anarquista 330
8.3.2. Esperanto, ciência e internacionalismo.....341
8.3.3. A École Ferrer de Lausanne.....342

REFERÊNCIAS.....353
1. Arquivos e bibliotecas consultados.....353
2. Periódicos consultados.....353
3. Bibliografia consultada.....354

INTRODUÇÃO

A presente tese de doutorado pretende compreender a relação entre anarquismo e ciência a partir da produção teórica no campo científico e político de alguns dos pensadores anarquistas que viveram entre final do século XIX e início do século XX[1]. Destacamos o papel dos geógrafos anarquistas Piotr Kropotkin e Élisée Reclus no desenvolvimento de estudos científicos em diversas áreas do conhecimento – geografia, biologia, antropologia, história, filosofia, pedagogia, etc. – e das aproximações e conflitos entre o trabalho científico e a filosofia política do anarquismo. Procuramos também refletir sobre a visão que alguns pensadores anarquistas tinham sobre a ciência e se poderíamos identificar uma concepção de ciência própria desses militantes. A partir dessa reflexão inicial buscamos identificar as influências que essas concepções anarquistas exerceram sobre o pensamento de Francisco Ferrer y Guardia, e sua consequente presença na Escuela Moderna de Barcelona e em projetos educacionais posteriores.

Sustentamos a hipótese de que Ferrer, por suas posições políticas ligadas direta e indiretamente ao anarquismo, tinha como pressupostos científicos e pedagógicos teorias e práticas anarquistas, fato este que ainda não foi devidamente estudado ou suficientemente demonstrado por aqueles que se debruçaram sobre suas ideias e práticas educacionais. Assim, formulamos algumas questões que orientaram, inicialmente, esta pesquisa: Como os anarquistas pensavam a ciência e seu papel na sociedade? Quais os diálogos e debates científicos travados por alguns anarquistas na virada do século XIX para o XX? Quais eram seus pressupostos? O fato de desejarem uma sociedade sem Estado, sem fronteiras, sem exploração capitalista fez com que produzissem uma ciência diferenciada das demais em voga na época?

Partindo de uma interpretação sobre a relação entre ciência e anarquismo pretendemos compreender em que medida essa produção científica de militantes anarquistas com os quais Francisco Ferrer manteve contato imprimiram um certo

[1] O projeto inicial deste estudo era pesquisar as práticas pedagógicas das escolas anarquistas no Brasil. Abandonamos essa empreitada, por um lado, devido a profusão de estudos recentes sobre o tema, e por outro à ausência de documentação que nos permitisse adentrar no cotidiano escolar de tais experiências. Então, decidimos dedicar-nos a compreender alguns aspectos mais específicos relacionados à proposta educativa mais difundida entre os anarquistas no Brasil do início do século XX: A Escuela Moderna de Barcelona.

sentido às práticas pedagógicas na Escola Moderna de Barcelona. Consequentemente, veremos em que medida os princípios racionalistas concebidos e difundidos em torno deste projeto – a escola, a editora, as revistas, a atuação sindical – influenciaram outros anarquistas e intelectuais, destacando o papel do matemático Charles-Ange Laisant como teórico da educação e continuador do Racionalismo Pedagógico após o assassinato de Ferrer em 1909.

Sob a orientação da Profa. Dra. Lúcia Emília Nuevo Barreto Bruno pudemos debater e alterar o projeto inicial para tentar, assim, responder algumas das perguntas que nos instigavam. Esse processo nos levou a uma ampla revisão bibliográfica sobre o tema da educação anarquista e indicou para uma profunda pesquisa histórica em arquivos, que saberíamos não seria tarefa simples. Para isso, passamos alguns meses em Barcelona, graças à concessão de uma Bolsa Sanduiche (PDSE/CAPES), investigando diversos arquivos públicos e privados na cidade onde se fundou a Escuela Moderna, bem como em outras partes da Europa onde pudemos identificar documentos essenciais sobre o tema como Paris, Lausanne, Marselha, Madrid, etc. Durante nossa estadia na capital da Catalunha fomos orientados pelo Prof. Dr. Pere Solà i Gussinyer, docente catedrático de História da Educação na Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), um dos maiores conhecedores da vida e da obra do pedagogo catalão. Concordamos plenamente com a impressão de Pere Solà de que a pesquisa sobre esse personagem e a Escuela Moderna reserva ainda surpresas, pois "novos investigadores, novas gerações de pesquisadores, são incorporados, e isso dá vida, já que emergem interpretações novas e surgem sensibilidades diferentes" (SOLÀ, 2012). Acabamos nos deparando com novos documentos, descobertos e disponibilizados para o público recentemente, e com velhos papéis já há muito estudados, mas que agora podem ser revistos com outros olhares. Partimos da ideia de que novas perguntas levam, por diferentes caminhos, a novas respostas.

Francisco Ferrer e a Escuela Moderna foram vítimas de uma espécie de "esquecimento" por muitos anos, fato relacionado aos períodos de agitação política, ditadura e totalitarismo que diversos países passaram ao longo do século XX, em especial a Espanha, mas incluindo nesse grupo também outros países europeus e as novas repúblicas no sul da América. Também podemos afirmar que houve um processo de "apagamento" do nome de Ferrer nos meios acadêmicos, geralmente

dominados ora por liberais ora por marxistas, ambas correntes historiográficas, sociológicas e pedagógicas que têm unido esforços há muitos anos para conseguir ignorar, apagar, distorcer, desqualificar, acusar e menosprezar o anarquismo, seus ideólogos e sua história. Isso se concretiza muitas vezes pelo impedimento do livre desenvolvimento de pesquisas sobre este tema. Foi Pere Solà (1978b) o responsável por romper o silêncio e resgatar Francisco Ferrer do limbo da história e reabilitá-lo como homem político e educador, e acima de tudo, por inserir o Racionalismo Pedagógico como objeto de pesquisa das ciências da educação contemporânea. No Brasil foi Maurício Tragtenberg (1978) quem escreveu o primeiro artigo sobre a vida e obra desse professor catalão assassinado em 1909, inaugurando a série de estudos relacionados à educação anarquista nos programas de pós-graduação em diversas áreas do conhecimento que hoje temos acesso. Nós somente tentamos seguir pela senda já aberta por muitos valorosos pesquisadores.

Pere Solà acredita que seria útil, para efeitos biográficos, reconstruir a rede de amizades e afinidades ideológicas parisienses de Ferrer na década de 1890, seguindo, ampliando e confirmando, as intuições de sua filha, Sol Ferrer. E, entre elas, a pista 'Malato'" (SOLÀ, 2004). O professor refere-se ao anarquista Charles Malato e sua relação com Francisco Ferrer, que em parte dedica-se a explorar no referido artigo. Ao apresentar o novo projeto – estudar as redes de relações de Ferrer, incluindo os anarquistas ligados à ciência e a possível influência destes na Escuela Moderna através dos livros escolares – tanto a nossa orientadora junto ao programa de pós-graduação da FEUSP, a Profa. Lúcia Bruno, como o Prof. José Damiro de Moraes em exame de qualificação, quanto o Prof. Pere Solà, em nossas conversas em Barcelona, sugeriram que estabelecêssemos um recorte mais específico para este trabalho. Desvendar todas as influências políticas e científicas em todos os materiais da escola e da editora dirigida por Ferrer seria tarefa impossível dentro do prazo e do espaço de uma tese de doutorado. Queríamos manter o trajeto "anarquismo – ciência – educação", no sentido de compreender como as ideias políticas do anarquismo e as produções científicas de anarquistas se concretizavam e orientavam a prática pedagógica da Escuela Moderna e, mais amplamente, do projeto de renovação contido no Racionalismo Pedagógico ferreriano. Durante a pesquisa deparamo-nos não somente com antecedentes que apontavam para a presença do anarquismo no pensamento de Ferrer e seus

colaboradores, como, tão interessante quanto, descobrimos a existência de caminhos posteriores que traçaram uma determinada continuidade do trabalho de Francisco Ferrer no campo da ciência e da educação anarquista, âmbitos mais especificamente estudados por nós no presente trabalho.

Sendo assim, tomamos a figura de Francisco Ferrer y Guardia como o ponto central de nossa análise ou o marco zero de um caminho que se desenvolveu para diferentes direções em busca de reconstituir parte da rede de contatos em torno do "mártir de Montjuich". Buscamos destacar os pensadores que vieram antes de Ferrer e o influenciaram diretamente, dando especial atenção aos cientistas e anarquistas Piotr Kropotkin e Élisée Reclus. Destacaremos também os realizadores de projetos educativos de orientação anarquista contemporâneos à Escuela Moderna: Paul Robin e Sébastien Faure. Analisaremos a obra e o pensamento de alguns anarquistas no campo da ciência e da educação e sua difusão nos meios operários e intelectuais europeus nos últimos anos do século XIX. Almejamos entender o grau de influência que o anarquismo imprimiu no caráter e na postura política do fundador da Escuela Moderna, assim como nas práticas educativas implantadas na escola em Barcelona. Também nos debruçaremos em identificar a presença das teorias científicas e do ideal anarquista professado, por exemplo, por Élisée Reclus, Piotr Kropotkin e Jean Grave nos materiais didáticos e de formação de professores publicados pela editora da Escuela Moderna. Ou seja, inicialmente nos propomos compreender em que medida Ferrer foi influenciado por cientistas anarquistas, para somente depois nos dedicarmos a entender como a Escuela Moderna foi, em grande medida, inspiração para que outros anarquistas e cientistas dedicassem sua ação à fundação de escolas e à produção de teorias e materiais educativos. Pois, como Reclus, entendemos a história como um processo de acumulação e de mútuas influências, avanços e retrocessos que se sucedem e se sobrepõem (RECLUS, 2002). Kropotkin afirma que todo intelectual está em débito com toda a humanidade que o antecedeu, como todos aqueles, intelectuais ou operários, que produziram as condições para que a ciência e o conhecimento pudessem se desenvolver (KROPOTKIN, 1989). Nesse sentido, reafirmamos que não compactuamos com a percepção de que o conhecimento surge do cérebro de alguns iluminados ou gênios, quase que por alguma obra divina ou sobrenatural, mas sim que todo conhecimento é resultado de uma produção coletiva. Por isso, esta tese não trata de Francisco

Ferrer y Guardia como um gênio, mas sim como um dos que colaboraram na edificação de um amplo e radical projeto de renovação de educação. E a presente tese é também resultado de muitas conversas, acúmulos e processos coletivos e colaborativos de produção de conhecimento, sistematizados por nós a partir de um certo ponto de vista.

Pere Solà sugeriu que nos dedicássemos a investigar exclusivamente o que poderíamos agora chamar de a “pista Laisant”, uma das trilhas que entendemos fazer parte das continuidades da obra de Ferrer y Guardia. Percebemos que Charles-Ange Laisant não foi somente um entusiasta difusor e apoiador do racionalismo pedagógico, mas um produtor e personagem essencial no processo de fundação da revista L'Écolé Renovée e da Liga Internacional pela Educação Racional da Infância entre 1907 e 1909. Como veremos nesta pesquisa o papel de Laisant foi muito mais importante do que a historiografia enxergou até agora e talvez tenha sido ele o grande pensador da maioria dos aspectos essencialmente pedagógicos relacionados à Liga e ao projeto de difusão capitaneado por Ferrer em seus últimos anos de vida. Dedicamos um extenso capítulo para apresentar esse personagem ao público brasileiro, ainda pouco conhecido e menos ainda estudado no campo da educação – sabemos da existência de alguns trabalhos no campo da matemática.

Para darmos conta a contento das novas orientações de nossa proposta de pesquisa nos vimos obrigados a reduzir ou até mesmo abandonar outros caminhos, que ainda assim julgamos essenciais para se compreender a experiência da Escuela Moderna como um todo. Referimo-nos ao estudo dos colaboradores que trabalhavam com Ferrer no desenvolvimento das bases científicas e pedagógicas do Racionalismo Pedagógico, desde sua aplicação em sala de aula entre 1901 e 1906, período em que a escola funcionou efetivamente, como no período posterior de mudança de estratégia em que tentava difundir os princípios e ferramentas da Escuela Moderna pelos quatro cantos do mundo. Sugerimos que estudos futuros poderiam seguir outras “pistas” como aquelas deixadas por Clemência Jacquinet, Jean-François Elslander, Henri Roorda Van Eysinga, Anselmo Lorenzo, Cristobal Litrán, José Casasola, Soledad Villafranca, Charles Malato, Lorenzo Portet, entre outros. Ou mesmo o alcance dessas ideias em outros países e continentes. De nosso projeto original de abarcar todos esses personagens, acabamos nos

dedicando somente a um deles: o matemático e anarquista Charles-Ange Laisant. Para nós foi ele quem mais se destacou a partir da leitura de novos documentos a que tivemos acesso, provenientes tanto do fundo de Sol Ferrer depositado na Universidade de San Diego, EUA, como da Fundació Ferrer i Guàrdia de Barcelona. Laisant aparece como um dos principais interlocutores de Ferrer em Paris a partir de sua libertação do Cárcel Modelo de Madrid. É com ele que o catalão debate e combina os próximos passos de suas ações, como fica evidente na leitura das cartas enviadas por Ferrer ao matemático. Laisant aparece, então, como um renomado matemático, um grande educador e pensador da pedagogia, propositor de métodos inovadores de ensino de ciências, apoiador de diferentes projetos de educação e propaganda e, acima de tudo, um militante anarquista muito ativo na França entre 1900 e 1920. Por isso, nos dedicamos a compreender ao máximo sua vida e seu pensamento político e científico, bem como descobrir todos os indícios deixados por ele em seus livros, opúsculos, artigos, participações em eventos e agrupações de caráter científico, político e cultural.

Como suporte teórico para a identificação e estabelecimento de uma rede entre Ferrer e alguns cientistas e anarquistas, tomamos de empréstimo a metodologia utilizada por Federico Ferretti (2011): o conceito de “rede científica”. Também apostamos nesse caminho por concordar que, segundo Solà, “a rede de relações pessoais de Ferrer era muito ampla, como destacam documentos pessoais conservados como suas agendas” (SOLÀ, 2004, p. 54, tradução nossa) e que “sua correspondência epistolar com Malato e Laisant ilumina alguns aspectos de seus últimos anos quanto à sua ideologia e vida familiar” (Ibid.). Ferrer estabeleceu amizades muito fiéis com quem mantinha correspondência frequentemente e era através das cartas que a maior parte dos debates intelectuais aconteciam naqueles anos iniciais do século XX.

Os trabalhos acadêmicos sobre Francisco Ferrer y Guardia e a Escuela Moderna dividem-se, em geral, em duas abordagens: uma dimensão histórica ou sociopolítica e outra pedagógica. Os autores filiados a cada uma dessas linhas, uns mais que outros, demonstram sempre a tentativa de isolar cada um desses aspectos para aportarem sua contribuição nesse campo de investigação, pantanoso e, por vezes, minado. Os estudos são carregados de paixões, tanto entre os detratores e críticos da obra de Ferrer, como entre os que exaltam sua importância e inovação,

por vezes simpatizando ou até identificando-se com seu pensamento político e com movimento de renovação pedagógica por ele impulsionado. Cabe aqui uma advertência de antemão, para evitar posteriores mal entendidos ou críticas desnecessárias: nós nos encontramos entre aqueles que se inspiram cotidianamente na Escuela Moderna, nos escritos de Ferrer e de seus colaboradores mais próximos, bem como daqueles cujas obras e pensamentos analisamos na presente tese de doutorado.

A novidade que propomos em nossa análise é justamente a não dissociação entre os aspectos pedagógicos da Escuela Moderna e seu projeto político; acreditamos na íntima relação entre a produção científica e a visão política de qualquer intelectual ou pesquisador; também entendemos o aporte do racionalismo e do cientificismo à educação proposta por Ferrer como parte de uma ação política consciente. Em nossa concepção a Escuela Moderna foi sim uma escola, mas muito mais do que isso: foi também uma editora; um laboratório científico e pedagógico; um espaço de luta política. Francisco Ferrer pode ser tomado como um eixo central de uma complexa rede que envolveu cientistas, educadores e homens e mulheres ligados à política, ao sindicalismo revolucionário e ao anarquismo na Europa. O projeto da Escuela Moderna foi um produto coletivo, resultado da colaboração de muitas pessoas. Era assim que Kropotkin e Reclus entendiam que o pensamento evolui e que a humanidade caminha rumo ao progresso: pela soma da experiência e do trabalho de todos os homens e mulheres do passado e do presente, com vistas à construção de um novo amanhã. Ferrer foi um dos maestros de uma sinfonia, mas não escreveu a peça nem a executou sozinho. Existiu uma diversidade de agentes ativos num mesmo processo que visava elaborar, aplicar e difundir novas relações educativas entre mestres e estudantes, pais e pedagogos, aproximando a sala de aula da “sociedade envolvente”. Foram derrubadas as paredes que separavam dentro e fora da escola e superados os obstáculos que distanciavam o pedagógico do sociológico, o olhar histórico do posicionamento político, a ciência da experiência concreta.

O presente trabalho prima pela humilde tentativa de promover uma reconciliação entre o Ferrer “renovador pedagógico” e o Ferrer “homem político de ação”. Suas páginas caminham o tempo todo para uma análise político-pedagógica da Escuela Moderna. Para isso, recorreremos às ferramentas fornecidas por

diversas ciências e áreas do conhecimento, numa abordagem interdisciplinar que passará pela história, sociologia, ciência política, geografia e, é claro, as ciências da educação.

Francesco Codello, em seu livro sobre educação libertária, indicou alguns dos principais caminhos que tomamos ao analisar as concepções e práticas pedagógicas dos anarquistas. Uma de suas observações é um marco primordial que nos move rumo a pesquisar mais sobre o tema:

> Personalidades como aquela de Roorda demonstram como as ideias libertárias, combinadas com as do positivismo, penetram em um grupo de intelectuais, certamente não militantes anarquistas, mas, sem dúvida, contaminados pelas influências libertárias, e como, na segunda metade do século XIX e na primeira do século XX, a pedagogia ocupa um lugar de todo respeito e evidência dentro do movimento reformador e anarquista da época, e o quanto é considerada fundamental para a afirmação de um projeto revolucionário (CODELLO, 2007, p. 246).

Isso significa 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. Veremos ao longo dessa tese aspectos desse movimento e a constituição de redes de produção científica e realização pedagógica entre anarquistas e cientistas de toda Europa. Na raiz dessas ideias estão os pensadores considerados clássicos do anarquismo.

A relação entre a ciência e o anarquismo é tão real e identificável que Francesco Codello nos traz um personagem como exemplo, um nome central e que se repetirá ao longo de nossa reflexão: o matemático Charles-Ange Laisant. Codello é autor de um dos raros livros em português em que pudemos encontrar referência à Laisant e de suas ideias pedagógicas – outro livro é a obra colaborativa de Michel Antony (2011). Codello pondera que Laisant teria partido de “posições reformistas e neo-malthusianas para atingir o anarquismo, portanto, chegando por meio de um percurso intelectual que testemunha essas contaminações” (CODELLO, 2007, p. 247) mútuas entre o campo científico e a política anarquista, como referido anteriormente.

Os anarquistas são influenciados por “uma paixão pedagógica da Ilustração e dos Ilustrados; mantém-na viva ao longo do século XIX e XX, dedicando à educação muito tempo e interesse”, porém, como também afirma Moriyón, “a educação é uma

peça de um projeto revolucionário mais amplo" (MORIYÓN, 1989, p. 14). Esse projeto inclui outros âmbitos da vida, como, por exemplo, a adoção do sindicalismo revolucionário no que tange às questões econômicas e organização dos trabalhadores para a greve geral revolucionária. Acreditamos que o conhecimento mais a fundo da vida, obra e experiência dos personagens que transitam nas páginas desse estudo – Kropotkin, Reclus, Ferrer e Laisant, para citar somente alguns – nos permite entender como a política, a ciência e educação estão íntima e inextricavelmente conectados.

Essa aproximação aconteceu através do que podemos caracterizar como uma "rede científica" transnacional que, segundo Federico Ferretti se constituiu como um "projeto político de uma rede de intelectuais" (FERRETTI, 2011, p. 7, tradução nossa). Esse movimento caracterizou-se por uma rede de informação, contatos, colaborações científicas e processos de coautoria de livros e de teorias. Ferretti desenvolve o exemplo da rede de geógrafos anarquistas exilados na Suíça e a concepção do conceito de Apoio Mútuo (FERRETTI, 2011). No âmbito do presente estudo propomos uma aproximação ao contexto histórico e cultural em que Ferrer atuou como articulador de uma grande rede de cientistas, educadores e militantes anarquistas, evitando assim, ao máximo, uma leitura anacrônica dos fatos. Muitos estudos ignoram os aspectos políticos vinculados à educação e à ciência, não vendo política onde os personagens estão totalmente submersos nela, mesmo que essa política não seja similar a que conhecemos hoje e nem se expresse da mesma maneira ou pelos mesmos meios. "Reclus e seus amigos estão em boa parte fora da universidade por motivos políticos", mas não podemos dizer de maneira nenhuma que são marginais, "porque são intelectuais perfeitamente inseridos no debate daquele ambiente científico mais avançado de sua época" (FERRETTI, 2011, p. 20, tradução nossa).

Na virada do século XIX para o XX o debate científico estava fortemente presente na sociedade, justo no momento de afirmação dos estados nacionais, de consolidação do capitalismo e das teorias que serviriam para justificar ou legitimar a ordem política e econômica. O mesmo acontecia nos meios socialistas, onde muitos pensadores se dedicavam a estudar e escrever sobre diferentes ramos da ciência, relacionando-a com os novos ideais que floresciam. Um dos debates mais presentes na época foi em torno das teorias de Charles Darwin ou mais precisamente do que

se convencionou chamar “darwinismo social”, tema ao qual muitos socialistas e anarquistas dedicaram centenas de artigos em jornais e estudos científicos. Podemos citar, por exemplo, Jose Ingenieros na Argentina, ou Cesare Lombroso na Itália e mesmo Karl Marx e Friedrich Engels, notadamente conhecidos por suas obras de caráter político, também respeitados no campo científico. O mesmo ocorreu entre os anarquistas. Ou seja, o debate da ciência moderna era muito presente no campo socialista.

No livro *Il Mondo Senza Mappa* (2007), Ferretti estuda e apresenta especificamente o *milieu* dos geógrafos anarquistas na Europa nos últimos anos do século XIX, tratando, assim, de desfazer o mito do autor solitário de uma obra monumental como a Nova Geografia Universal e ao mesmo tempo de desconstruir uma visão romântica sobre Élisée Reclus, muitas vezes interpretado na história do pensamento geográfico como um “herói solitário” e idealista na geografia. O autor reconstrói a rede de *fratelli* que fizeram parte do trabalho científico realizado pelos anarquistas desde meados da década de 1860 até primeira década do século XX. Destaca seus colaboradores mais estreitos, que não só forneceram informações e dados primários e regionais para sua obra geográfica, incluindo desde membros da realeza russa, passando por nobres ingleses e chegando até o Barão do Rio Branco no Brasil. Também menciona a constituição de um grupo de militantes anarquista e geógrafos que estiveram ao seu lado, trabalhando em seu escritório ou mesmo dentro da casa de Élisée e trabalharam diretamente na escrita de capítulos e na confecção de mapas da Nova Geografia Universal. Dentre estes, destaca, Charles Perron, o cartógrafo belga, Léon Metchnikoff e Piotr Kropoptkin, ambos geógrafos russos e o húngaro Attila de Gerando. Destaca também o papel de seus irmãos Elié e Onésime, bem como de seu sobrinho, Paul Reclus na concretização de diferentes obras. Ferretti identifica através de uma análise acurada de documentos até então inexplorados diferentes grupos de colaboradores diretos na redação da Nova Geografia Universal: em Paris trabalhavam ao lado de Élisée seu irmão mais novo Onésime Reclus, Ernest Desjardins e Alfred Dumesnil; em Clarens, Gustave Lefrançais e Luigi Galleani. São todos militantes ou simpatizantes do anarquismo. E nessa prática reside, segundo Ferretti, “um princípio na base da escolha dos colaboradores, aparte da capacidade de desenvolver trabalho científico ou redacional, é de fato o espírito de apoio mútuo com os militantes em exílio, como

Dragomanov, Metchnikoff e Kropotkin, ou aqueles penalizados na carreira pela própria militância, como Perron" (FERRETTI, 2011, p. 175, tradução nossa).

É raro no seio do movimento anarquista encontramos muitas dessas redes de "sábios" militantes, justamente por sua composição majoritariamente operária e que tanta importância dava para a prática da educação integral, associando o trabalho intelectual ao trabalho manual e difundindo sempre o autodidatismo. Esses intelectuais, porém, são também parte desse campo operário, pois em sua grande maioria militavam em entidades sindicais, colaboravam com a imprensa anarquista operária, assim como com as escolas para trabalhadores, em sua maioria analfabetos, e para seus filhos. Foram, praticamente todos eles, membros ativos da Associação Internacional dos Trabalhadores. Não existe nenhuma possibilidade coerente de que os fundadores do anarquismo e seus principais teóricos sejam enquadrados na categoria analítica de "intelectuais orgânicos" do movimento, como conceituado por Gramsci, simplesmente porque não se encontravam fora ou num lugar destacado, seja como "sábio" ou como "intelectual", nem pretendiam possuir algum caráter dirigente, e sim eram parte constitutiva do pensar e agir cotidiano da luta e do movimento anarquista.

As redes de sociabilidade apresentadas por Ferretti passam, muitas vezes por espaços informais de debates e discussões científicas, ao mesmo tempo em que ocupam páginas das mais prestigiadas revistas científicas da época, como, por exemplo, *The Ninetenth Century*, *Nature*, e outras, alcançando também vaŕias Sociedades de caráter científico em geografia, geologia, biologia, antropologia, etc. As sociedades científicas eram formas de produção de conhecimento incentivadas por Kropotkin e Reclus, que tinham como princípio a colaboração entre seus diferentes membros para a solução de questões de ordem científica (RECLUS; KROPOTKIN, 2011). Charles-Ange Laisant, colaborador de Ferrer que estudaremos detidamente no presente trabalho, foi também um defensor de tais modelos, tendo sido presidente da Sociedade de Matemática e fundador da revista *Initiation Matematique*, que realizava em suas páginas a constante troca de informações sobre problemas e fórmulas matemáticas, criando um ambiente de construção coletiva do saber matemático.

Ferretti aponta o papel primordial de Élisée na constituição da rede, mas também de seu irmão, o etnólogo Élie Reclus. Para reforçar essa ideia, o autor

lembra que os irmãos Reclus “foram durante alguns anos o centro de uma rede de sociabilidade representada pela Lundis Reclus”, espécie de encontros entre intelectuais e militantes que se davam na residência dos Reclus (FERRETTI, 2011, p. 44, tradução nossa). Élie Reclus foi nomeado diretor da Biblioteca Nacional Francesa durante a Comuna de Paris (FERRETTI, 2011, p. 52), talvez uma das mais renomadas instituições do gênero no mundo inteiro. Foi também secretário do Anthropological Institute e bibliotecário da empresa editorial Hachette, responsável pelas edições da maior parte das obras geográficas de Élisée Reclus. (Ibid., p. 121, tradução nossa).

A tensão entre a produção científica, editorial e a postura política dos geógrafos anarquistas pode ser compreendida pela relação entre Reclus e a editora Hachette. Destacamos um episódio marcante que pode exemplificar as relações tensas entre o trabalho científico, a militância política e a publicação das pesquisas dos anarquistas dedicados às ciências. Após a publicação e o enorme sucesso de vendas da *Nouvelle Géographie Universelle* de Élisée Reclus e colaboradores – 25.000 cópias, número muito superior ao de que grande parte das outras obras científicas da época –, foi aberta uma nova negociação para que a Hachette publicasse a última parte da trilogia reclusiana, L'Homme et la Terre. Porém, mesmo solucionada a questão econômica referente à realização do trabalho, surgiu um problema político: os editores pretendiam que Reclus amenizasse seu discurso – anarquista – nessa nova obra, procedendo, mais uma vez com uma espécie de censura política, ocorrida já, em certa medida, nas obras anteriores. Mas Reclus recusou-se a mudar o seu texto e preferiu procurar outra editora. Os fatos foram depreendidos em parte da análise das cartas trocadas entre o geógrafo e seu editor (RECLUS, 1943: FERRETTI, 2011)

Os estudos das correspondências entre pesquisadores ou mesmo militantes possibilitam um olhar para além das próprias obras e ideias em si mesmas, muitas vezes tomadas fora de seu contexto político e histórico. Assim, podemos nos dar conta das condições materiais e concretas em que uma obra, teoria ou conceito são forjados. As cartas trocadas entre intelectuais que se encontram, por diversos motivos, distantes fisicamente podem ser vistas como a “antecâmera” do saber, como apontado por Bertrand Müller (2004) ao tratar da correspondência entre Marc Bloch e Lucien Febvre. Federico Ferretti realizou um estudo similar em relação aos

irmãos Reclus e seus contatos, e o presente trabalho pretende, inspirado por esse procedimento, reconstruir tais “bastidores” da concepção do Racionalismo Pedagógico e da fundação da Escola Moderna, bem como de sua difusão pelo mundo, através das redes de relações de Francisco Ferrer y Guardia, sendo as cartas uma fonte primordial para alcançar tal objetivo, apontando novos dados e interpretações.

Pretendemos também desmistificar o “mito Ferrer” criado por parte da bibliografia, tanto no campo da história como da educação, que o vê como um herói obstinado e solitário, sozinho em sua luta contra a educação religiosa e autoritária. Pretendemos demonstrar como um projeto de tal importância e envergadura em diversos campos – educacional, político, editorial, científico, comportamental, etc. – como a Escuela Moderna de Barcelona foi, na verdade uma obra coletiva, construída com apoio de muitos braços e cérebros de homens e mulheres livres em seus pensamentos que concorreram para a realização de uma obra, sem dúvida magnífica, regida pela vontade, paixão e organização de Francisco Ferrer. Com isso não pretendemos de maneira alguma tirar o mérito de seu idealizador na concepção de uma proposta educativa inovadora, como poucas no mundo. Muito pelo contrário. Pretendemos sim estabelecer o seu real papel nos acontecimentos, e não só exaltá-lo como grande gênio da educação. Se Ferrer pode ser considerado um dos nomes mais importantes no campo da pedagogia – e ele é, mesmo sem o devido reconhecimento por parte dos pedagogos e historiadores da educação, seja por falta de conhecimento ou por um deliberado esquecimento que talvez tenha uma origem menos no campo das ciências e mais no da política – é graças ao seus esforços como professor, militante e organizador, mas também às valorosas e não menos importantes colaborações práticas, teóricas, financeiras e políticas que obteve, incluindo aí grandes cientistas, maçons, militantes anarquistas, operários e sindicatos de cunho revolucionário, pedagogos, amigos, e acima de tudo, apaixonados pela produção e socialização de uma educação livre e libertária.

Consideraremos no presente trabalho duas grandes fases: a primeira abordará o período preliminar à fundação da Escuela Moderna e seus poucos anos de funcionamento, da década de 1890 até 1906, abarcando as influências recolhidas por Ferrer de diferentes fontes e personagens, militantes e/ou cientistas, das diversas áreas do conhecimento para fundamentar sua proposta pedagógica laica e

racional; a segunda fase caracteriza-se pelos acontecimentos relacionados à difusão do Racionalismo Pedagógico pelo mundo, destacando-se a fundação da Liga Internacional pelo Ensino Racional da Infância (1906-1909) por Ferrer e seus colaboradores, bem como ideias pedagógicas e propostas práticas de educação inspiradas na escola de Barcelona e difundida enormemente pelo mundo inteiro após o bárbaro assassinato de Ferrer em 13 de outubro de 1909.

Olhamos para a experiência de concepção e fundação da Escuela Moderna a partir também da visão de Bruno Latour em relação à produção científica, colocando como uma das perguntas centrais desse trabalho: quanto o Racionalismo Pedagógico foi uma obra individual de Ferrer, de sua mente e de seu "gênio" e quanto podemos compreendê-lo como um trabalho colaborativo, processual e construtivo de um grupo de pensadores de diferentes áreas, dedicados a observar, testar e sistematizar fenômenos e experiências transformando-os em conceitos científicos e propostas de práticas renovadas de educação? A concepção de uma ideia, segundo Latour, "resulta de uma forma particular de apresentação e de simplificação de toda uma série de condições materiais e coletivas" (LATOUR, 1997, p. 172), ou seja, não é possível afirmar que exista o pensamento individual isolado de todos os fatores humanos, materiais e imateriais. O "espírito científico" acaba destituído de seu idealismo e inscreve-se na prática e não mais fora ou além do mundo real e concreto. E a noção de constituição de uma rede científica nos "permite tratar num mesmo quadro teórico a produção e a circulação dos enunciados e dos fatos científicos" (CHATEAURAYNAUD, 1992, p. 452, tradução nossa). Latour ainda afirma que "é extremamente difícil formular descrições de atividades científicas que não ocasionem a falsa impressão de que a ciência trata da descoberta (ao invés da criatividade e da construção)" (LATOUR, 1989, p. 120, tradução nossa). Portanto não há ato criador singular, mas sim uma imbricada trama de fatores – humanos e não humanos – que exercem sua influência direta ou indireta sobre a construção – coletiva – do conhecimento. É nessa perspectiva que trataremos de analisar a rede científica mantida entre os anarquistas, incluindo nela Francisco Ferrer y Guardia.

A bibliografia sobre educação constrói uma "linhagem" de educadores que seriam os pilares de uma determinada proposta educativa, traçando entre eles relações e mútuas influências, contatos e semelhanças suficientes que os inserem numa mesma "escola pedagógica". Nos estudos de educação libertária há um

aparente consenso em termos de institucionalização dos grandes nomes que forjaram seus princípios e colocaram em marcha práticas libertárias. Nessa perspectiva temos então uma continuidade entre as pedagogias e teorias de Tolstoi, Bakunin, Robin, Ferrer e Faure. Somente estudos recentes incluíram outros autores ou experiências dentro deste campo (CODELLO, 2007; ANTONY, 2011), porém sem um merecido aprofundamento em relação a alguns deles pelo próprio caráter geral das obras. Francesco Codello é sem dúvida aquele que escreveu o livro que todo pesquisador desejava ter produzido e com isso lançou o que, no nosso ponto de vista, é a obra mais completa e de maior qualidade sobre a educação anarquista: A Boa Educação (2007). No livro novos personagens surgem em cena no campo educativo: Élisée Reclus, Luigi Fabbri, Madeleine Vernet, Domela Nieuwenhuis, e muitos outros nomes até então desconhecidos pelos estudiosos brasileiros. Nossa pesquisa baseia-se, em grande parte, em suas reflexões, assim como na leitura dos "clássicos" da pedagogia libertária. Mas principalmente nas discussões realizadas ao longo de mais de três anos junto ao Grupo de Estudos Anarquismo e Educação da Biblioteca Terra Livre[2], uma experiência de educação anarquista amparada na cooperação e na horizontalidade das relações. As leituras começaram justamente pelo livro de Codello, mas o grupo passou por diversos autores e experiências históricas e contemporâneas de pedagogia anarquista. Parte do **Capítulo 1**, aquela que se refere à apresentação dos princípios da Educação Integral, é resultado direto dessa experiência de formação através de grupos de estudos e podemos dizer que apresenta-se como a concretização de um processo coletivo de construção do conhecimento. Também destacamos a grande influência que as aulas e conversas com a Profa. Doris Accioly e Silva tiveram sobre nossa compreensão das teorias e práticas da educação libertária, bem como do encantamento que elas exercem sobre aqueles que almejam uma profunda transformação na educação.

Nesta tese pretendemos, na medida de nossas possibilidades, trazer à luz interpretações mais profundas a partir de uma série de novos documentos até então nada ou pouco estudados, qual seja, folhetos, periódicos e cartas pessoais de militantes. Através da triangulação de diferentes fontes pretendemos avançar na compreensão do processo de construção teórico de uma educação anarquista e dos aspectos práticos e pragmáticos ligados ao trabalho cotidiano de reflexão, troca de

[2]Para conhecer o Grupo de Estudos Anarquismo e Educação da Biblioteca Terra LIvre e seu histórico acessar: https://bibliotecaterralivre.noblogs.org/grupos-de-estudos/anarquismo-e-educacao/

ideias e propaganda, muitas vezes ignorado pelos estudiosos da educação. Entendemos que a pedagogia é algo dinâmico, assim como toda produção de conhecimento, ao mesmo tempo em que é algo coletivo – e não individual ou resultado da mente de alguns "gênios solitários", como se pensa ainda em certas correntes sociológicas e historiográficas. Queremos compreender o *work in progress* de uma proposta educativa posta em marcha por anarquistas de diferentes países na virada do século XIX para o XX. Nesse contexto a ciência joga um papel essencial como ferramenta de reflexão e experimentação na mão de militantes libertários.

* * *

Mas para iniciarmos as reflexões sobre o tema foi necessário recorrer a uma revisão bibliográfica tanto da produção recente na academia brasileira, sistematizada mais adiante nessa **Introdução**, como aquela referente à Escuela Moderna de Barcelona e seu principal articulador, analisando aspectos históricos, teóricos e pedagógicos, trabalho que encontra-se diluído ao longo do texto.

No **Capítulo 1** faremos uma breve introdução ao pensamento anarquista, tentando caracteriza-lo histórica e filosoficamente. Partiremos de alguns conceitos chave e de autores que pretenderam uma interpretação não-estatista do poder e do surgimento histórico do estado moderno. Também buscamos alargar a interpretação sobre o anarquismo e seus princípios filosóficos e políticos, amparados em debates contemporâneos no campo da sociologia, política, antropologia e história, mas também em autores anarquistas clássicos. Assim, estabelecemos de início nossa interpretação sobre o poder político e a dominação política, formulação possível graças aos estimulantes debates com nossa orientadora, Profa. Lúcia Bruno, que sempre nos incentivou a uma interpretação libertária das relações de poder, e aos ricos encontros do nosso Grupo de Pesquisa Poder Político, Educação, Lutas Sociais[3].

Para a realização de uma "educação contra o estado", ou uma educação anarquista, é preciso atingir não só as vontades das pessoas, mas sua razão. Por

[3] Para mais informações: http://plsql1.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0067708FQ07HT2
O grupo encontra-se em fase de consolidação e de produção de um site/blog para difusão de sua produção.

isso torna-se necessário combater numa outra trincheira: no campo científico. Se conhecimento é poder, a ciência é sua máxima expressão na medida em que valida ou não certas opiniões e reflexões através de um procedimento racional e demonstrável. Ela afirma-se por um método científico. A maioria dos anarquistas teceram críticas ou elogios à nova ciência que despontava em fins do século XIX e alguns deles desbravaram os árduos caminhos da produção científica em diversas áreas do conhecimento humano. As opiniões de anarquistas como Bakunin, Kropotkin e Malatesta sobre a ciência e os cientistas são o principal objeto de análise presente no **Capítulo 2** de nosso trabalho. Lembramos que é uma primeira abordagem panorâmica sobre o tema e que carece de um maior aprofundamento, que torcemos para se concretizar em produções futuras, mas julgamos essencial para iniciarmos um debate sobre as interpretações anarquistas da ciência, ancorados nos textos escritos por eles mesmo e não juízos filtrados por comentadores.

Algumas das conclusões e observações dos pensadores anarquistas analisados serviram de base para práticas pedagógicas libertárias ao redor do mundo. As teorias e experiências educacionais dos anarquistas devem ser compreendidas em todos os seus amplos e profundos aspectos, tanto ideológicos como metodológicos, sempre inseridos na atuação cotidiana de seus militantes e impressos invariavelmente em sua cultura e em suas ações. É justamente por isso que neste estudo pretendemos compreender e aproximar a produção científica da prática educativa de cientistas e pedagogos – e militantes – anarquistas na virada do século XIX para o XX. Ou seja, dentre as diversas estratégias de ação anarquista, a produção científica afirma-se como um dos muitos espaços de combate e resistência, assim como as escolas, os sindicatos e as ruas.

A Escuela Moderna de Francisco Ferrer y Guardia foi, talvez, a proposta mais difundida nos meios operários de orientação anarquista ao redor do mundo no início do século XX. Nela podemos identificar uma série de elementos que a tornam uma escola anarquista, que se propunha a estabelecer uma educação contra o estado e que, mais importante, reconhecia o estado como usurpador do poder do povo e os capitalistas como exploradores dos trabalhadores. As informações biográficas sobre Ferrer e uma breve apresentação do projeto pedagógico da Escuela Moderna encontra-se no **Capítulo 3**.

Para exemplificar a direta influência anarquista no projeto da Escuela Moderna e do Racionalismo Pedagógico e, ao mesmo tempo, aprofundar-nos em alguns dados e personagens que nos dão suporte à nossa tese, dedicaremos algumas páginas à apresentação do pensamento e da produção científica e educacional de dois anarquistas muito respeitados por Ferrer: Piotr Kropotkin e Élisée Reclus. Essa reflexão encontra-se, respectivamente, nos **Capítulos 4 e 5**.

O que pretendemos nesse trabalho é compreender como a Escuela Moderna utilizou a produção científica de diversos anarquistas para construir seu projeto político-pedagógico, sua prática educativa e seus princípios ideológicos. O estudo dos livros escolares publicados pela Escuela Moderna serão as fontes onde buscaremos a identificação das influências anarquistas na prática de ensino do Racionalismo Pedagógico ferreirano. Para isso nos dedicamos no **Capítulo 6** a analisar os conteúdos políticos, científicos e pedagógicos de alguns títulos utilizados e recomendados por Francisco Ferrer.

No **Capítulo 7**, pretendemos inserir o matemático e anarquista Charles-Ange Laisant na "linhagem" de educadores anarquistas que contribuíram diretamente, não só para a necessária crítica à educação tradicional, mas principalmente, para o desenvolvimento da educação integral e libertária. Sua vida, sua trajetória política e sua obra científica serão apresentados aos leitores no desenrolar do citado capítulo. A atuação do cientista francês deu-se intensamente no âmbito da educação informal ou não-formal, através de suas frequentes conferências junto ao movimento sindical francês, seu apoio às escolas libertárias e universidades populares, sua aposta no esperanto como língua universal e no cinema como propaganda política, mas também como ferramenta educativa e de formação de novas consciências. Mas, sobretudo, foi por meio da matemática e da filosofia que Laisant mais contribuiu para o avanço teórico e prático da educação anarquista. Suas obras de popularização da matemática e os manuais de iniciação que escreveu ou encomendou à outros cientistas constituem uma revolução no ensino de diferentes conhecimentos no campo da matemática, da biologia e da física.

Por fim, no **Capítulo 8**, abordaremos o período posterior ao processo por "regicídio frustrado", quando Ferrer passou cerca de um ano na prisão, e que corresponde à seu exílio em Paris e uma mudança de estratégia de sua militância no campo da educação racional. Essa fase corresponde ao fechamento da escola de

Barcelona, impossibilitada de reabrir após 1906, e a articulação internacional em torno da fundação da Liga Internacional pela Educação Racional da Infância e da revista L'École Rénovée. É nesse período que Laisant estabelece fortes vículos de amizade com Ferrer e passa a ser seu mais importante colaborador, como veremos ao analisar as correpondência trocada entre os dois “amigos da infância”. Tentamos também encontrar traços de continuidade do projeto ferreriano na miltância posterior do educador e matemático francês após o fuzilamento de Francisco Ferrer.

Acreditamos que o resultado desse trabalho é mais do que suficiente para inserir Charles-Ange Laisant no rol dos maiores inovadores da educação de sua época e ao mesmo tempo um dos principais nomes da pedagogia libertária, tanto no âmbito da teoria como da prática. Estamos seguros de que uma das contribuições da presente pesquisa é poder afirmar que ele, dentre outros anarquistas ainda por se descobrir e estudar devidamente, foi um dos continuadores diretos da obra de Francisco Ferrer y Guardia. Como outros educadores anarquistas, não se dedicou somente a difundir e tentar reproduzir seus pensamentos ou práticas após seu brutal assassinato, mas, sem dúvida, propôs novos métodos de ensino e aprendizagem no campo das ciências, inspirado em Ferrer, mas aportando uma contribuição própria no campo da educação anarquista. E para corroborar nossa interpretação, fazemos nossas as palavras do anarquista francês Jean Grave que escreveu em um artigo sobre o método de ensino na Escuela Moderna de Ferrer a seguinte passagem:

> A história do mundo inteiro é contada e exposta à criança de uma maneira compreensível para seus olhos e sua mente, e este método é adotado em todos os ramos do conhecimento (...). Estes princípios educacionais foram aplicados por Tolstoy, em sua escola de Iasnaia-Poliana, por Laisant em suas notáveis obras de introdução à ciências (*Les Temps Nouveaux*, Ano 15, No. 13, 30/10/1909, tradução nossa).

O livro de Charles-Ange intitulado Initiation Matémathique é, segundo Auvinet, “a realização de suas ideias sobre a educação das crianças”:

> Com o estudo deste livro, nós respondemos algumas questões indissociáveis dos escritos mais tardios de Laisant: como esta iniciação é baseada em trabalhos precedentes sobre a representação de objetos matemáticos? Quais são as principais influências do pensamento educacional do autor? Quais são as principais características do plano de educação que ele propõe? (AUVINET, 2010, p. 401, tradução nossa)

A pedagogia ferreriana e as práticas educativas laicas e racionalistas, como sabemos, foram aplicadas em centenas – senão milhares – de escolas, centros de estudos e sindicatos ao redor de todo o mundo. Mesmo com todo o esforço de intelectuais e trabalhadores vimos que o florescer dessas escolas foram ceifados e hoje em dia, por mais que notemos cotidianamente sua influência nas práticas pedagógicas contemporâneas – oficiais e alternativas – , um efeito indireto desse grande movimento libertário na educação, não encontramos hoje em dia mais escolas com o mesmo caráter ou que mantenha uma descendência direta delas. Pere Solà (2012) aponta alguns dos motivos que, segundo ele, teriam influenciado no fracasso comprovado na expansão desse modelo educativo – com a feliz exceção, mais notadamente, do período da Revolução Espanhola onde o modelo de Ferrer ganhou uma força inédita até então e não mais repetida na história recente. Primeiramente, a franca atuação dos órgãos repressores – policiais e burocrático-administrativos, inclusive no campo da gestão da educação – posta em marcha pelo estado, pela igreja e por grupos conservadores e de direita em diferentes países. Esse foi certamente o golpe mais violento sofrido pelos racionalistas, destacando a atuação dos governos francês e espanhol que empreenderam verdadeiras cruzadas contra as escolas operárias e laicas, perseguindo o movimento sindical e anarquista, chegando, por fim a prender – e executar – muitos de seus maiores expoentes. Acrescentamos dentre os fatores externos os efeitos da guerra vivida na Europa entre 1914 e 1918, apontada por Sébastien Faure (1989) e por Marianne Enckel (2012) como uma das causas do fechamento da *La Ruche* (A Colméia) e da École Ferrer de Lausanne, respectivamente. Segundo Enckel, “a Grande Guerra marcou uma quebra no movimento operário dos países beligerantes, e a maioria das escolas racionalistas e libertárias foram obrigadas a fechar” (ENCKEL, 2012, p. 10, tradução nossa). Faure relatou em seus escritos sobre sua experiência educativa que em “fevereiro de 1917, *A Colméia* morreu, vítima, como tantas outras obras edificadas com amor, da guerra odiada de sempre” (FAURE, 1989, p. 144).

Por outro lado, Solà aponta também a existência de debilidades endógenas entre as causas que levaram a um progressivo desaparecimento das escolas ferrerianas, como “a divisão interna da frente laico-racionalista” e uma debandada reformista do movimento operário europeu. Concordamos com esta avaliação e pretendemos contribuir para que se possa compreender ainda mais esse

movimento, buscando sim seus equívocos e fraquezas, mas também suas vitórias e conquistas num ambiente totalmente desfavorável às suas ideias e ações. Esperamos que outros pesquisadores sigam as trilhas deixadas por essas outras tantas escolas libertárias e que a rica experiência do Racionalismo Pedagógico possa ser recontada, onde e quando quer que ela tenha ocorrido.

* * *

Quanto às fontes e métodos do presente estudo acreditamos que a análise das correspondências pode nos ajudar a acessar uma enorme quantidade de detalhes e conteúdos que não figuram em obras públicas e impressas, como em um livro. As práticas pedagógicas e seu processo de concepção se apresentam de difícil apreensão perante a ausência de fontes documentais. Ainda mais em relação à Francisco Ferrer que produziu poucos textos e seu livro sobre o tema da educação foi de publicação póstuma – ao contrário de Reclus, por exemplo, que escreveu cerca de 25.000 páginas sobre geografia e anarquismo durante sua vida. Nesse caso a leitura das cartas colabora para ampliar o olhar sobre suas opiniões e maneiras de operar no campo prático e administrativo, além de desvendar, em alguns casos, uma faceta mais íntima dos remetentes, revelando sentimentos, dúvidas e medos envolvidos na sua ação. Ressaltamos a originalidade do material epistolar estudado, ainda pouco explorado por pesquisadores da educação e ao mesmo tempo destacamos o caráter ambíguo de seu conteúdo, pois se encontra numa dimensão de caráter privado dos autores, onde muitas vezes coisas são ditas justamente por se tratar de um relação íntima e individualizada .

Utilizamos também documentos produzidos por fontes policiais, mais especificamente relatórios de investigação e vigilância da polícia francesa que nos foi facilitado pela Fundaciò Ferrer i Guàrdia, que recebeu uma cópia do material utilizado na pesquisa de Juan Avilès (2006), a qual indicamos àqueles que desejam acessar seus detalhes. Porém, deve-se tomar muito cuidado com o uso de informações dessa procedência, pois o relato policial é completamente tendencioso em suas opiniões e julgamentos. Ainda assim serve para que possamos ter acesso a certos eventos e fatos não documentados nem pela imprensa nem pelos militantes, só registrados pelos “secretas”. O risco que se corre é de tomar para si

uma discurso policial e policialesco, que se nota pelo emprego de certos termos comuns entre os agentes dos serviços secretos, erro cometido constantemente por uma certa historiografia revisionista, neo-corservadora ou até oficialesca. É preocupante, contudo, vermos alguns pesquisadores acadêmicos falarem, algumas vezes, como policiais, carregando em suas palavras todo o preconceito, ignorância e estimatização típicos das mentalidades de polícias políticas. E isso acontece muitas vezes. O pesquisador tem que tomar as devidas precauções e distanciamentos em relação aos valores e discursos presentes em tais documentos.

Pere Solà atenta para o contexto político em que Ferrer foi vigiado, perseguido, acusado e condenado à morte. O autor levanta a hipótese "de uma autêntica conspiração secreta diplomática e policial na fabricação metódica da figura de um 'cabeça de turco', bode expiatório da repressão estatal contra a violência terrorista na pessoa de Ferrer Guardia" (SOLÀ, 2004, p. 58-59, tradução nossa). As polícias de diferentes países funcionavam em conjunto, coadunando esforços para a repressão às dissidências políticas. Para além da realidade catalã e espanhola, católica e conservadora, Solà aponta o movimento mais amplo de repressão e combate ao anarquismo que acontecia em toda Europa. Também aponta para o papel do próprio caso de Ferrer na "criminalização estatal" que se prolongou para além "da desaparição física do fundador da Escuela Moderna" (Id., p. 59).

Dessa historiografia surge um Francisco Ferrer terrorista, dinamitador, revolucionário de todas as horas e uma peça fundamental numa suposta engrenagem de sucessivos golpes de estado pela força e de frequentes atentados às "autoridades". A teoria da existência de uma verdadeira conspiração terrorista na Europa da virada do século XIX para o XX recai sobre o colo de Ferrer. Tais estudos estão, em nossa opinião, muito mais para uma literatura policial semi-ficcional ou um romance histórico do que para um estudo da história das ideias políticas. Solà mesmo aponta a inconsistência e fragilidade de muitas das fontes nas quais alguns autores vão se respaldar para difundir uma teoria nada "científica", por não haver possibilidade de comprovação, através de fontes históricas (Id., p. 61). Outros trabalhos estão mais para uma história do terrorismo – cabe ressaltar, história de um certo tipo de terrorismo, aquele de esquerda, anarquista e revolucionário – do que para a história da educação ou mesmo um sério trabalho biográfico. "As fantasias e paranoias policiais", diz Pere Solà, "não podem ser aceitas como prova histórica"

(Ibid.), afirmação com a qual estamos em total acordo e já apontamos em trabalho anterior sobre a repressão contra os anarquistas em São Paulo levada à cabo pelo DEOPS[4] (SILVA, 2005).

* * *

Para além do interesse acadêmico no tema que estudamos e, buscando a coerência com a concepção de produção de conhecimento que acreditamos, não podemos ignorar a atualidade e as relações políticas existentes em torno do tema ciência e educação. Esta última é, muitas vezes, encarada como a fonte do problema e, ao mesmo tempo, a única solução para as mazelas que afligem a sociedade. A educação hoje é uma verdadeira panaceia e tal ideia é sustentada por governantes, empresários e até por parte dos trabalhadores da educação. Acreditamos no papel essencial da educação na formação intelectual e moral da criança e do adulto, mas a atuação política e a luta de classes se dá também na educação e em muitos outros espaços sociais, como sindicatos, associações de bairro, centros de estudos, bibliotecas, etc. E é no amplo campo da esfera política que as teorias educacionais e científicas se movimentam e encontram ressonância ou contestação, adesão ou refutação. Esperamos que nosso trabalho possa ser lido e debatido pelos interessados pelo tema da educação anarquista e que possa servir de apoio e incentivo para o desenvolvimento de outras pesquisas, que possam ir além do que pudemos enxergar dentro das limitações que uma tese de doutorado estabelece em relação aos prazos, formatos e recorte do objeto. Para nós este trabalho está aquém do que esperávamos, mas somos otimistas e acreditamos que todo conhecimento está sempre aberto, pode ser refutado, superado ou desenvolvido. Esperamos que, no mínimo, essas linhas suscitem alguma reflexão e , quem sabe, alguma ação.

Atualmente temos visto dois movimentos em relação às ciências e em especial ao que se refere à utilização – ou não – de teorias evolucionistas e da concepção de Apoio Mútuo. As teorias de Kropotkin, por um lado, vem ganhando projeção nos últimos anos nos mais diversos campos científicos, servindo até como argumento para legitimar o trabalho voluntário, ou melhor dizendo, o trabalho não

[4]Departamento Estadual de Ordem Política e Social.

remunerado. Há quem afirme, por exemplo, que a “força autêntica do voluntariado orgânico” viria de um certo “espírito de comprometimento solidário” que almeja buscar a “liberdade efetiva” e a “igualdade social, pressuposto de uma sociedade que se pretende liberal e democrática” (SELLI & GARRAFA, 2006). Notamos aqui uma bizarra mistura, no mínimo curiosa, do conceito de “intelectual orgânico” de Gramsci com o de Apoio Mútuo de Kropotkin para justificar uma prática – o voluntariado – que, imaginamos, nenhum dos dois concordaria plenamente. A utilização de conceitos científicos para compreender – e muitas vezes justificar ou legitimar certa prática social – não é gratuita e ela carrega em si sérias intenções políticas.

Por outro lado vemos hoje em dia o “criacionismo” se difundindo na escola, com alunos, pais e até professores crentes em tal cosmogênese humana. Muitos conflitos têm surgido nas salas de aula em relação ao assunto, na sua maioria na educação básica, mas também nas universidades. Na esfera pública os dogmas religiosos ganham cada vez mais espaço na mídia – com o domínio de diversos meios de comunicação por igrejas de diferentes matizes – e na política – com deputados, vereadores, prefeitos, imprimindo doutrinas religiosas no âmbito do estado, num país, onde supostamente – e reforço o termo, supostamente – o estado é laico. As teorias evolucionistas, baseadas no acúmulo constante de conhecimentos e experimentos da Humanidade ao longo de muitos séculos, vêm sendo não só contestadas, mas também muitas vezes censuradas nas escolas. Professores são hostilizados por colegas de profissão e até por alunos, sob o falso argumento da liberdade de culto e religião. Alguns até acusam docentes das áreas da história ou da biologia de serem preconceituosos ou de proporem estudos ou trabalhos que ofenderiam a crença em determinada religião ao tratar de assuntos do campo científico, sustentados em pesquisas em diversas áreas, como a biologia, a arqueologia, a geologia e a história. Ou seja, a recusa de mobilizar teorias científicas ou mesmo ataca-las é também uma ação profundamente política.

Diante desse preocupante cenário nosso trabalho pretende colaborar para a compreensão do processo histórico e intelectual que possibilitou o surgimento de uma ciência e uma educação racionalista, longe de todo obscurantismo religioso de ontem e de hoje, afirmando a evolução humana como teoria científica válida e aceita pelos que têm como objetivo a produção de conhecimento e não a pregação de

dogmas e leis metafísicas baseadas em fábulas e histórias sem nenhuma comprovação científica. Reafirmamos a razão e a produção coletiva e humana contra a carcomida ideia de qualquer espírito revelador e divino. A Humanidade lutou tanto para conquistar uma escola laica, para além e acima da adesão de cada indivíduo a um sistema de crenças. Não podemos deixar que percamos essa conquista.

Por fim, esperamos que este trabalho seja esclarecedor e que interesse à todos aqueles que se dedicam de corpo e alma à prática de uma educação livre e libertária; àqueles que se preocupam com a formação das novas gerações, que carregam simpatias e interesse pelas crianças; e, acima de tudo, buscam a liberdade e a igualdade de todos os homens e mulheres, construindo cotidianamento os caminhos para uma terra livre.

* * *

Como dito anteriormente, antes de iniciarmos nossas pesquisas vimo-nos com a tarefa de realizar uma revisão bibliográfica sobre a produção acadêmica referente ao tema da educação anarquista. Longe de ser um trabalho exaustivo e completo, nos ancoramos em alguns dos principais e mais conhecidos estudos para tecermos um panorama sobre o tema.

A produção acadêmica sobre educação anarquista no Brasil ganhou vida no final da década de 1970. Uma das primeiras referências que encontramos em artigos acadêmicos data de 1979, quando Mirian L. M. Leite publicou um ensaio biográfico sobre Maria Lacerda de Moura, abordando aspectos pessoais e literários a partir de uma extensa gama de documentos (LEITE, 1979). Nele há referências ao pensamento pedagógico de Maria Lacerda, bem como uma reflexão sobre suas obras que tratam do tema. Porém, a produção acadêmica considerada inaugural sobre educação anarquista no Brasil foi, sem dúvida, o artigo de Maurício Tragtenberg intitulado “Francisco Ferrer e a Pedagogia Libertária” publicado na revista *Educação e Sociedade* em 1981 (TRAGTENBERG, 1978). Nele o autor aborda como objeto de estudo o pedagogo Francisco Ferrer y Guardia. Maurício Tragtenberg foi professor universitário e durante sua infância viveu em uma comunidade agrícola de orientação libertária no sul do país, chamada Erebango e

teve contato com diversos materiais (livros, jornais, etc.) e militantes anarquistas (destaque para o ucraniano Elias Iltchenco). Além disso, manteve intensa atuação política, próxima aos ideais libertários, inclusive tendo frequentado o Centro de Cultura Social de São Paulo (ACCIOLY e SILVA; MARRACH, 2001). Tragtenberg traçou em seu texto uma biografia de Ferrer, construindo interessantes relações com o contexto sociopolítico espanhol de fins do século XIX, e sistematizou suas principais ideias e linhas de atuação na Escola Moderna, baseando-se principalmente no livro póstumo do próprio pedagogo catalão e nas reflexões da anarquista brasileira Maria Lacerda de Moura (MOURA, 1934).

Após esses trabalhos pioneiros vários estudos sobre a educação libertária e as escolas anarquistas no Brasil foram desenvolvidos. Alguns foram inovadores enquanto outros atingiram resultados mais tímidos, seja pela dificuldade de acesso às novas fontes históricas, seja por dificuldades de compreensão dos princípios e práticas dos anarquistas, de suas propostas educacionais e das relações entre discursos, táticas e estratégias de seus militantes, que trazem, em si mesmas, uma enorme complexidade, dificilmente redutível a fórmulas prontas ou simplificações grosseiras. Uma acurada revisão bibliográfica sobre o tema poderia apontar algumas dezenas de pesquisas, abrangendo desde trabalhos de conclusão de curso ou resultados de iniciações científicas até dissertações de mestrado e teses de doutoramento em diversas universidades do país. Alguns poucos trabalhos publicados em forma de livro podem ser encontrados no mercado editorial.

As pesquisas desenvolvidas em meados dos anos 1980 encontravam-se em meio ao interesse crescente que surgia por parte de historiadores e sociólogos em compreender a organização dos trabalhadores de orientação anarquista, visando buscar uma explicação e, quem sabe, o mito de origem, para os movimentos grevistas que estouraram na região do ABC paulista nos últimos anos da década de 1970. Concomitantemente, constitui-se na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) o Arquivo Edgard Leuenroth (AEL), adquirido pela instituição diretamente da família do conhecido militante anarquista e colocado à disposição do público geral e dos pesquisadores e estudiosos. O acervo principal é formado por centenas de jornais operários, a maioria de orientação libertária, que abrangem o período de 1900 a 1970. Há também opúsculos e livros raros, bem como documentos de organizações operárias e grupos anarquistas.

Desse período são representativos os estudos de Flávio Luizetto e Paulo Ghiraldelli Jr. O primeiro aborda as experiências literárias e educacionais anarquistas. Ancorado em fontes documentais importantes, muitas conseguidas com familiares de militantes anarquistas, Luizetto aponta a circulação de obras sobre o tema e a influência de pedagogos anarquistas entre os operários brasileiros, citando Paul Robin, Sébastien Faure e Francisco Ferrer, bem como a formação de centros de estudos e traços das primeiras pistas sobre a fundação de escolas libertárias no país. Em seu livro, apresenta um breve histórico das ideias educacionais dos libertários, diferenciando duas fases: a primeira caracterizada pela crítica ao sistema educacional tradicional e proposição da instrução integral, representada pelos clássicos da teoria política anarquista como Proudhon e Bakunin; e a segunda fase apontando para uma maior centralidade no tema da educação e tentativas de formulações e sistematizações teóricas voltadas para a prática educacional, que passou a ser objetivo de toda uma nova geração de militantes e pensadores como Paul Robin, Élisée Reclus e Piotr Kropotkin. Luizetto também analisa o pensamento de Ferrer, que, segundo ele, não era um anarquista, mas sim um “republicano ardente” (LUIZETTO, 1987, p. 58).

Como bem apontou Paulo Ghiraldelli Jr. em seu estudo, “socialistas, libertários e comunistas procuraram, diante dos problemas pedagógicos e educacionais (...) soluções distintas entre si” (GHIRALDELLI JR., 1987, p. 158). Os socialistas no Brasil, na virada do século XIX para o XX, dedicavam-se a cobrar do Estado o cumprimento de seus “deveres” para com a população e exigiam ensino público e gratuito para os trabalhadores, porém seguiam atrelados a uma visão liberal de Estado e de educação. Com a fundação do Partido Comunista Brasileiro (PCB) em 1922 essas reivindicações por reformas educacionais pela via parlamentar se intitucionalizaram.

Já os anarquistas tinham visões bem diferentes das outras correntes e movimentos mencionados. Ghiraldelli é mais um adepto da antiga e já superada tese de que o anarquismo seria uma fase embrionária da classe trabalhadora e que somente “com os comunistas, e mais propriamente com o PCB, o Movimento Operário ganhou consistência” (Ibid.). Mesmo reconhecendo superficialmente a importância das centenas de escolas anarquistas e do impulso teórico dado a partir da divulgação das obras de Paul Robin e Francisco Ferrer no Brasil, o autor acredita

que “o controle do Movimento Operário pelos libertários significou o arrefecimento da luta pela extensão da escola pública gratuita e obrigatória” (Ibid.). Porém, a incompreensão das propostas anarquistas e de seus princípios básicos – citando somente um: o antiestatismo – levou à produção de trabalhos bem fundamentados em fontes históricas, mas com conclusões carregadas de visões ideológicas e preconceitos. O mesmo equívoco cometido e reproduzido por uma gama de historiadores marxistas na área das ciências sociais e humanas acabou transplantado aos estudos na área da educação.

Os teóricos libertários costumam apresentar a educação de uma maneira complexa, como uma série de relações e atores que se mesclam a valores e visões de mundo diferentes. Os anarquistas tomam a educação em seus diversos âmbitos, ou seja, tomam-na como uma relação social que vai para além da escola e da família, afirmando que há muitos outros espaços formativos como a comunidade, o sindicato, as greves, a passeata, o centro de estudos, a biblioteca, etc. José Damiro de Moraes analisa de maneira interessante esses múltiplos espaços de ensino-aprendizagem, tomando não só as escolas como ilustrativas de uma prática libertária de educação, mas os grupos de estudos, as bibliotecas, os ateneus ou centros de cultura e a propaganda, seja ela através de livros ou periódicos (MORAES, 2006). Para que o operário conseguisse sua emancipação seria necessário criar uma educação livre das influências do Estado, da Igreja e da burguesia. Foi sob a orientação anarquista que muitas das primeiras escolas para a classe trabalhadora se desenvolveram. O anarquismo no Brasil encarou, neste período, a educação nos seus aspectos metodológicos e ideológicos mais a fundo que qualquer outra corrente política, implantando e disseminando diversas práticas no ambiente escolar e sindical que foram importantes para os avanços que o sistema educacional – inclusive estatal – viveu posteriormente. Estudos sobre o tema possibilitam concluir que alguns desses avanços foram: coeducação de sexos e classes sociais, autonomia e autogestão escolar, não-diretividade, formação intelectual e profissional simultâneas, reconhecimento e valorização de espaços educativos informais e não-formais de educação (LIPIANSKY, 1999; NOA, 2003; MORYION, 1989).

Aprofundando os estudos sobre a educação anarquista na Primeira República, Regina C. M. Jomini propôs resgatar “as concepções e as práticas da

pedagogia formal anarquista destinada às crianças" (JOMINI, 1990, p. 11), inseridas nas lutas operárias que se apresentavam à época. Trabalho amplamente apoiado em fontes primárias como jornais operários do início do século XX. A autora inovou ao aprofundar-se na relação entre a movimentação dos trabalhadores em sindicatos e nas escolas de orientação libertária. Jomini traçou um interessante panorama das escolas fundadas entre meados de 1900 e fins da década de 1910, destacando o pensamento de diferentes militantes envolvidos com a questão pedagógica, como João Penteado, Adelino de Pinho e Florentino de Carvalho, todos diretores de Escolas Modernas em São Paulo, para além da simples conclusão da influência europeia nos meios libertários. Muitos trabalhos acadêmicos – inclusive mestrados e doutorados – foram escritos baseados nos estudos dos referidos autores, sem contudo acrescentarem novos elementos para a compreensão do tema, seja na área da história ou da educação.

No entanto, pesquisas mais recentes têm apresentado diferentes e inovadoras abordagens teóricas e metodológicas tentando dialogar com a complexidade dos fenômenos sociais, bem como trazendo à luz novas fontes documentais. Também há autores que direcionaram seus olhares para personagens e grupos até então ignorados ou esquecidos na história. Pesquisas de diferentes áreas com um foco profundo sobre aspectos específicos das experiências pedagógicas anarquistas também surgiram nesse período. Ou seja, o tema da educação anarquista ganhou certa independência dos estudos que tratam da organização dos trabalhadores e do movimento operário e ao mesmo tempo ganhou uma abrangência maior em termos de ferramentas metodológicas ao transpor os limites da pesquisa histórica e descritiva.

José Damiro de Moraes ao estudar as propostas e experiências educacionais anarquistas na Primeira República lança nova luz sobre a produção historiográfica. Propõe uma divisão da trajetória educacional anarquista, para fins de análise histórica, em três fases. A primeira fase (1895-1909) se traduziria nos primeiros esforços de fundar centros de estudos, ateneus e escolas, caracterizadas por um espontaneísmo e uma tática de fortalecer o movimento operário nascente através da alfabetização dos trabalhadores e ao mesmo tempo fortalecer-se através do apoio das entidades sindicais. A segunda fase (1909-1919) abrange o período em que ocorre o fuzilamento de Francisco Ferrer e posterior fundação das Escolas

Modernas no Brasil, adotando a diretriz racionalista, teve seu apogeu e queda nos anos 1910, concluindo com o fechamento das escolas em 1919 por parte do governo. E, finalmente, a terceira fase (1927-1937) que se caracteriza pela perda de influência dos anarquistas no campo sindical, mas ao mesmo tempo por uma tentativa de retomada de suas organizações após um período intermediário (1919-1927), caracterizado por intensa repressão por parte do Estado e pela concorrência de outras correntes políticas que disputavam as organizações sindicais. Segundo Damiro, quando retomadas as práticas educativas nos anos 1930 "ficaram limitadas aos centros de cultura e ateneus" ao mesmo tempo em que "o sonho de construir escolas, neste momento, deixa de existir, ficando restrito à preocupação de combater as influências da Igreja e do estado nas escolas públicas" (MORAES, 1999, p. 56-57). A grande novidade é o apontamento da sobrevivência de práticas educacionais libertárias nestes centros de cultura que tinham, como nas fases anteriores, uma declarada preocupação com a educação dos trabalhadores,

> fora do seu local de trabalho, em conjunto com sua família, com a finalidade de criar um ambiente social para, além da propaganda libertária, fornecer uma educação informal sobre assuntos que estavam no contexto da época ou do interesse libertário (MORAES, 1999, p. 57).

Ou seja, trata-se de uma mudança nas táticas anarquistas ligadas à educação, porém seguindo os mesmos princípios.

Caminhando ao lado de pesquisadores que contestaram a tese de que o anarquismo teria perdido sua força política e social após a fundação do PCB em 1922 (SAMIS, 2002 e AZEVEDO, 2002), Damiro aponta a retomada de atividades educacionais na década de 1930 através dos Centros de Cultura e Ateneus, sem deixar de observar uma alteração em suas práticas e alcance junto à organização sindical, mesmo que boa parte da resistência às medidas intervencionistas de Getúlio Vargas, logo nos primeiros anos após o golpe de 1930 tenha sido proveniente das entidades sob a influência dos anarquistas (ARAÚJO, 1994 e SILVA, 2005).

É interessante destacar a observação do mesmo autor de que houve uma primeira fase que podemos chamar de "pré-Ferrer" e uma seguinte, após 1909, já sob a forte influência exercida pela *Escuela Moderna* de Barcelona entre os anarquistas brasileiros, fase esta considerada "mais rica, pois foi acompanhada de

um arcabouço teórico e prático, no caso o racionalismo, que propunha uma didática e uma metodologia, auxiliado por uma vasta produção literária sobre a educação" (MORAES, 1999, p. 56). Assim, podemos notar a forte influência de Francisco Ferrer no desenvolvimento das escolas anarquistas no Brasil, bem como do estímulo ao desenvolvimento de reflexões e metodologias pedagógicas de maneira sistematizada e mais fundamentada, partindo das leituras dos clássicos da pedagogia libertária, mas ganhando retoques finais com a consolidação de uma teoria racionalista, com a produção de textos e livros para crianças e adultos e com a divulgação do martírio e da obra de Ferrer através dos periódicos europeus.

Alguns pesquisadores passaram a compreender que os Centros de Estudos Sociais ou Centros de Cultura Social eram parte da estratégia educacional anarquista, que pretendia a formação não só das crianças e adultos através das escolas, mas sim de todos trabalhadores que pretendessem se dedicar ao estudo e à prática do autodidatismo e do ensino mútuo. Endrica Geraldo, por exemplo, estudou a trajetória do Centro de Cultura Social (CCS) de São Paulo, inserindo assim um novo espaço de atuação anarquista no campo dos estudos históricos. Apontou, em consonância com outros estudos amparados em novas fontes históricas, principalmente documentos policiais dos anos 1930 (AZEVEDO, 2002 e SILVA, 2005), a sobrevivência e a resistência anarquista no período pós-golpe getulista. Tanto os centros de estudos como as bibliotecas fundadas por operários eram empreendimentos de baixo custo, pois necessitava apenas de uma sala, alguns móveis, uma pequena biblioteca e a vontade de um grupo de militantes, bem como tempo para reuniões em que discutia-se os problemas sociais e a teoria anarquista. Essa prática foi bem difundida nos meios libertários no Brasil e alguns poucos estudos sobre ela foram produzidos, sendo as reflexões de José Damiro Moraes (1999) ilustrativas desse esforço de ampliar o escopo de atuação e de influência dos anarquistas no campo da educação e da formação dos trabalhadores.

Por outro lado, uma iniciativa formal de educação que se constituísse em uma escola precisava de maiores aportes de recursos financeiros e humanos para sua consecução. Mesmo assim os militantes encontravam maneiras de arcar com os custos, cotizando-se e dedicando seu tempo livre, quando não estavam na fábrica, na oficina ou no sindicato, para manutenção e realização das diversas experiências pedagógicas libertárias.

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 (LOPES, 2006). O que salta aos olhos é como a proposta educacional da Universidade envolveu tanto militantes anarquistas conhecidos e ativos na cidade do Rio de Janeiro, como personalidades que na época ou depois, se tornaram famosos como: Rocha Pombo, Pereira da Silva, Elysio de Carvalho, Curvelo de Mendonça, entre outros.

A historiografia sobre as escolas anarquistas e as práticas não-formais de educação, bem como as propostas de periodização de tais fenômenos podem ser relativizadas e enriquecidas quando confrontadas com realidades regionais, que, muitas vezes, diferem das experiências ocorridas em São Paulo, quase sempre cidade tomada como foco da maioria dos estudos sobre educação anarquista no Brasil e passível de generalizações. Em pesquisa recente Juliana Matosinho de Oliveira dedicou-se às iniciativas anarquistas em educação abrangendo, além de São Paulo e Rio de Janeiro, a cidade de Porto Alegre. Na capital gaúcha a fundação de escolas anarquistas respondeu diretamente ao contexto político e social vigente na região durante a Primeira República. No estado sulista a experiência educacional dos anarquistas teve um desenvolvimento próprio, reunindo empreendimentos desde finais do século XIX com a participação de antigos membros da Colônia Cecília e imigrantes de diversas nacionalidades como italianos, alemães, russos, e poloneses. Logo em 1906 foi fundada a Escola Eliseu Reclus, batizada em

homenagem ao geógrafo anarquista francês, que teve suas atividades interrompidas em 1908, retomando os trabalhos no ano seguinte numa nova sede. Mas o que merece destaque é a quantidade de escolas libertárias fundadas no Rio Grande do Sul nessa época. Desde a década de 1900 já existia a Escola Operária ligada à Federação Operária do Rio Grande do Sul (FORGS). Em 1914 surgiu a Escola Moderna dos Navegantes e a Sociedade Pró-Ensino Racionalista iniciou, em 1916, a Escola Moderna, nos mesmos moldes da similar barcelonesa. Esta, por sua vez, sofreu uma crise no final da década de 1910 por falta de recursos financeiros e por conta do surto de gripe espanhola que assolou a região. Em 1925 a mesma Escola Moderna foi refundada.

Por esses exemplos podemos notar como a relação do Estado com as escolas anarquistas variou de acordo com o contexto e as forças políticas que ocupavam o poder em cada região, ao mesmo tempo em que respondeu à própria dinâmica de organização e mobilização dos trabalhadores. Em São Paulo a Escola Moderna foi intensamente combatida pela Igreja e acabou fechada por ordem do governo estadual em 1919, numa onda de repressão contra o movimento operário. Na cidade do Rio de Janeiro, a experiência educacional mais conhecida, a Universidade Popular, em 1904 sofreu infiltração policial (LOPES, 2005 e OLIVEIRA, 2009). Porém, no Rio Grande do Sul, o processo deu-se de maneira diferente. Segundo Juliana Matosinho de Oliveira,

> a relação que o Estado, governado pelo Partido Republicano Riograndense, terá com as iniciativas dos trabalhadores será outra. Fortemente influenciado por princípios positivistas e buscando, na coerência ideológica, o apoio de setores urbanos para a sua legitimação no poder, o PRR adotará a 'liberdade de culto' como a tônica para a instrução popular no Estado e as iniciativas educacionais não serão afrontadas, ao menos não diretamente, pelas forças policiais do governo (OLIVEIRA, 2009, p. 3).

Estudos sobre as escolas libertárias e centros de estudos em outras regiões do país ainda estão por ser escritas por futuros pesquisadores que consigam debruçar-se nas fontes disponíveis e, quem sabe, descobrir novos documentos que subsidiem esse trabalho, que deve abranger, se não todo o Brasil, pelo menos outras grandes capitais onde os anarquistas tiveram forte influência junto ao movimento sindical.

Recentemente, com o acesso ao acervo documental de João Penteado, novas abordagens e interpretações se tornaram possíveis. A partir desses estudos realizados nos anos 1970 até hoje pesquisadores têm tentado construir outros olhares sobre a educação anarquista no Brasil e levantar questões inéditas referentes à pedagogia libertária, em seus aspectos teóricos e práticos. Trabalhos biográficos ou centrados num personagem são cada vez mais presentes. Há bons estudos sobre militantes que tiveram forte presença nas discussões pedagógicas dentro do movimento anarquista brasileiro, alguns deles são: Maria Lacerda de Moura (LEITE, 1984), Florentino de Carvalho (NASCIMENTO, 2000) e Oeste Ristori (ROMANI, 2002). Vale citar os inovadores, e mais recentes, trabalhos de Luciana Eliza dos Santos e Tatiana Calsavara sobre João Penteado, diretor da Escola Moderna Nº 1 de São Paulo. Ambas pesquisadoras trabalham com novas fontes a partir das quais é possível reconstruir a trajetória de vida de Penteado e suas produções teóricas e literárias. O acesso aos documentos pessoais (cartas, manuscritos, recortes e livros) de João Penteado permitiu que se reconstituísse sua biografia e analisasse sua leitura, através dos livros que constavam em sua biblioteca particular. A lista de livros de Penteado demonstra sua ligação com o anarquismo, pois há obras de Bakunin, Reclus, Grave, Faure, Tolstoi e, é claro, o livro de Ferrer e outros títulos sobre ou da Escuela Moderna (SANTOS, 2009, p. 172-173). A mesma autora realiza uma extensa compilação de textos de Penteado e escreve uma interessantíssima análise de sua produção literária.

Mas uma das mais interessantes abordagens dos últimos anos foram pesquisas que se dedicaram a compreender o papel de João Penteado e sua atuação como diretor da Escola Moderna Nº 1, fechada em 1919, e a descoberta de que seguiu como diretor de uma instituição de ensino, que mudou de nome várias vezes, mas que era por ele entendida como uma continuidade da primeira. Fundou em 1920 a Escola Nova e depois Escola de Comércio Saldanha Marinho, que funcionou até 2002, anos após sua morte na década de 1960. Alguns trabalhos de pesquisadores ligados ao Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da USP vêm demonstrando as rupturas e continuidades existentes entre a proposta ferreriana que João Penteado defendeu na década de 1910 e seu trabalho como diretor em anos posteriores (FREGONI, 2007; CALSAVARA, 2004; SANTOS, 2009). Tatiana Calsavara (2012) avançou em sua pesquisa, abarcando um período

pouco estudado, e dedicaou-se a reconstruir as relações de João penteado com velhos companheiros anarquistas através da troca de cartas até meados dos anos 1960. Ana Paula Martins (2010) elege a educação profissional como eixo de estudos, traçando relações com a proposta da Educação Integral sustentada por Bakunin, Robin e outros militantes durante a existência da Associação Internacional dos Trabalhadores e ainda depois dela. Também há o estudo sobre o uso do cinema de caráter educativo na Academia de Comércio Saldanha Marinho durante a era Vargas (RIGHI, 2011), estabelecendo esta prática como herdeira das propostas anarquistas de Penteado para a Escola Moderna Nº 1. O nome de Adelino Tavares de Pinho, o diretor da escuela Moderna N° 2 de São Paulo também foi objeto de recente resgate através de uma antologia de seus textos publicada pela Biblioteca Terra Livre (PINHO, 2012) e é acompanhada por um interessante ensaio biográfico (AHAGON; SILVA, 2012). O historiador Vitor Ahagon desenvolve recente pesquisa sobre Adelino, que acreditamos será um aporte importante para a história da educação anarquista no Brasil.

Tudo isso se tornou possível com a descoberta e o acesso a novas fontes. Recortes de jornais, livros particulares, cartas e manuscritos, além de documentação administrativa, são úteis para a história da educação anarquista na medida em que se busca aprofundar o conhecimento a respeito das práticas em sala de aula, organização escolar e a linha de pensamento de um educador, estabelecendo a rede de relações, pessoais e teórica, construída em torno de uma personagem. Pretendemos neste estudo também utilizar novos documentos manuscritos e epistolares para compreender a rede de contatos entre Ferrer e outros anarquistas e cientistas ao redor do mundo.

Ainda no campo de pesquisa da pedagogia libertária, também é possível traçar olhares sobre as atuais experiências pedagógicas ou recentes reflexões teóricas no campo do anarquismo e da educação. Para tanto muitos pesquisadores buscaram escolas libertárias ou democráticas em funcionamento para tomarem como objetos de seus estudos. A Escola Paidéia, em Mérida (Espanha), foi tema de Clovis N. Kassick (2004). Antonio E. G. Sobreira (2009) também tratou da Paidéia em sua tese de doutorado, em meio à grande revisão bibliográfica que produziu sobre escolas democráticas e anarquistas no Brasil e no mundo, além de tratar com mais atenção a relação entre pedagogia anarquista e geografia. Summerhill teve sua

análise produzida por Helena Singer (1997). Fernando Bonfim Mariana (2008) trabalhou principalmente com o autor estadunidense Murray Bookchin e as possibilidades pedagógicas da ecologia social.

Como pudemos notar a produção sobre o tema é diversificada e comporta múltiplas abordagens e possbilidades interpretativas. Trabalhos que tentaram estabelecer uma rede de militantes e cientistas em torno do projeto da Universidade Popular no Rio de Janeiro se aproxima um pouco de nossas intenções. As pesquisas sobre escolas anarquistas inspiradas em Ferrer e ensaios biográficos sobre seus diretores e professores parecem ser o que há de mais interessante no campo da história da educação. Porém, não encontramos nenhum trabalho que houvesse se dedicado a estudar a Escuela Moderna de Barcelona a partir dos pressupostos que adotamos nem se utilizado das mesmas fontes. Também não localizamos estudos sobre a influência anarquista no pensamento de Ferrer ou da relação entre ciência, anarquismo e educação. Nos valemos, então, do rico acúmulo dos trabalhos acadêmicos brasileiros como ponto de partida para nossa empreitada, esperando colaborar com o esforço coletivo de compreender as práticas educativas dos anarquistas.

* * *

Por fim, encontramos, já numa outra perspectiva – mais precisamente da Filosofia da Educação e de crítica da educação tradicional – os ensaios de Sílvio Gallo, que investe numa abordagem teórica e pedagógica sobre o tema, mas sempre recorrendo aos instrumentais de outras áreas do conhecimento como a história e a sociologia. Trata-se de uma reflexão contemporânea sobre a educação, tendo como intenção relacionar a filosofia política do anarquismo com os conceitos de Estado, poder, saber, autoridade, liberdade. Tais conceitos são compreendidos em suas dimensões históricas e filosóficas para a construção de um olhar acurado sobre as vivências pedagógicas anarquistas, procurando compreender seus pressupostos e ideias-força. Gallo demonstra domínio dos autores anarquistas clássicos e contemporâneos, citando inclusive textos não-acadêmicos, oriundos de publicações do movimento libertário atual. Esse domínio aliado à abordagem teórica e metodológica que leva em consideração o próprio ideal anarquista, singular em

suas proposições e realizações, torna possível ao autor discutir os diferentes e cada vez mais graves problemas da educação pública e privada. Segundo Gallo, a "filosofia da educação anarquista nos serve de ferramenta de análise e crítica da sociedade capitalista e da educação por ela pensada, assim como do sistema de ensino por ela construído" (GALLO, 1995: 232).

Um exemplo dessa possibilidade é quando Gallo lança o olhar para a educação pública, apontando que

> hoje vemos a educação, antes de tudo, como uma função do Estado, assim como a saúde; a iniciativa particular, no caso da educação, deve funcionar apenas no nível complementar ou de escolha ideológica dos pais. Esta escolha é, porém, bastante limitada, pois os currículos, atividades, etc. são todos definidos, regulamentados e fiscalizados pelo Estado (GALLO, 2007, p. 219).

Sua análise está em consonância com o que entendemos ser a proposta libertária no campo educacional: "afastar a iniciativa da educação do Estado (…), mas torná-la cada vez mais próxima da sociedade" (GALLO, 1995, p. 119). Acreditamos que a exclusividade de gestão e organização da educação pelo estado está intimamente conectada com a usurpação do poder político por um grupo dominante, como veremos a seguir. A educação é uma dos campos onde a dominação política se realiza, se expressa e se reproduz.

CAPÍTULO 1: ANARQUISMO, PODER POLÍTICO E EDUCAÇÃO

1.1. O estado contra a sociedade

Há uma multiplicidade de visões acerca do conceito de estado, tornando-o um tema estudado por diversas ciências, como a sociologia, a política, a filosofia, a economia, a antropologia, a história e o direito. Por isso mesmo, estado é um termo polissêmico e para tentar analisar tal fenômeno das sociedades humanas deve-se recorrer às diversas ciências sociais que tentaram e ainda tentam, compreendê-lo. Para um jurista o estado pode ser entendido, em seu aspecto formal, como uma comunidade territorial regida por um governo. Já um sociólogo ou um cientista político compreendem o estado através da chave interpretativa proposta e desenvolvida por autores como Hobbes, Locke e Rousseau: fruto de um "contrato social" em oposição a um "estado de natureza" da humanidade, onde reinaria a luta de todos contra todos. Porém, as interpretações marxistas entendem o estado como um órgão que mantém a sociedade dividida em classes sociais e assegura o domínio dos proprietários dos meios de produção sobre os trabalhadores despossuídos. Max Weber, por outro lado, ao discutir o Estado conclui que suas principais características são o "monopólio legítimo da força" e a constituição de um corpo burocrático.

Já o antropólogo Pierre Clastres, em seu livro *A Sociedade contra o Estado* (2003), enuncia sua tese central da seguinte maneira: a ausência da instituição estado nas sociedades indígenas – ditas "primitivas" por alguns – nada tem a ver com uma suposta incompletude ou com algum mau desenvolvimento societário. Trata-se antes de uma recusa ativa do estado, enquanto instituição que carrega um poder coercitivo, separado da sociedade e que se exerce sobre ela. Ou seja, muito mais do que sociedades "sem stado", Clastres encontrou sociedades "contra o Estado".

Aílton Krenak, um dos principais nomes dentro do movimento político indígena contemporâneo, expressa sua interpretação sobre os estudos do antropólogo:

> Pierre Clastres, depois de conviver um pouco com os nossos parentes Nhandevá e M'biá, concluiu que somos sociedades que naturalmente nos

> organizamos de uma maneira contra o Estado; não tem nenhuma ideologia nisso, somos contra naturalmente, assim como a água do rio faz o seu caminho, nós naturalmente fazemos um caminho que não afirma essas instituições como fundamentais para a nossa saúde, educação e felicidade (KRENAK, 1999, p. 30).

A antropologia pode nos auxiliar a entender o surgimento do poder político na nossa e em outras sociedades, bem como desvendar a relação que ele exerce com essa mesma sociedade. Primeiramente, conforme sugere Lúcia Bruno, devemos descartar as fórmulas prontas, aquelas da história dos grupos "vencedores" em que os "derrotados" são ocultados, com a intenção de tenham que lidar com os conflitos e lutas entre as diferentes classes, atores e interesses. Os centros de poder utilizam diversos mecanismos para esconder os rostos dos "derrotados", transformando-os em massa, "destituindo-a de passado, tendo em vista privá-la de futuro" (BRUNO, 2009, p. 82-83). Uma ordem das coisas vinda "de cima" nos faz acreditar que não há meios de nos livrar dessa imposição política, estabelecida e exercida sem nem mesmo sabermos de onde ela emana. Esse processo leva a uma sensação de que seria impossível pensarmos a construção do "político" a partir de nós mesmos, já que o "poder" estaria em outra esfera, fora da sociedade. Lúcia Bruno estabelece o "político" como

> a capacidade de tomar decisões, apoiados no sentimento de pertença a uma comunidade que não seja apenas decorrente de um ou mais aspectos isolados de nossas práticas, mas de um conjunto integrado, ainda que contraditoriamente, de aspectos de práticas compartilhados numa esfera mais ampla (BRUNO, 2009, p. 83).

Para além do monopólio da violência vista por Weber, o estado, carrega em si mesmo uma violência originária, já que ele se constitui através da luta entre dominadores, que reivindicam e disputam entre si a possibilidade e o direito de usurpar dos "derrotados" o poder emanado da sociedade humana. Esse processo se materializa cotidianamente na usurpação do poder político, causando uma "grande inversão de sentido na ação política: de ação coletiva visando o bem comum, para ação monopolizada por alguns, tendo em vista fazer valer seus interesses particulares sobre o bem comum" (BRUNO, 2009, p. 84).

Processo que se torna legal através do estabelecimento das regras para essa disputa - eleições, divisão de poderes, partidos políticos, etc. Mas o fato de ser uma usurpação “legalizada” não a torna “legítima”.

E para compreender esse processo e investigar outras maneiras de lidar com o político, um olhar para as sociedade ditas “primitivas” pode ajudar. Foram questões como essas que levaram o antropólogo Pierre Clastres a estudar os índios Guayaqui (2003). Através do olhar para o “outro”, Clastres

> nos faz reconhecer a forma encontrada por uma dada sociedade, através de um determinado arranjo político, de lidar com essa insatisfação profunda que mais do que habitar, estrutura a subjetividade humana e resulta da luta perene entre nossos desejos de onipotência e os limites que o viver uns com os outros nos impõe (BRUNO, 2009, p. 91).

A vida em sociedade é muito mais do que a afirmação do “eu” em relação a outros indivíduos. Não é também mera adição de práticas, instituições e organizações em relação. A sociedade é uma totalidade complexa que se desenvolve a partir de práticas estruturantes que demandam a criação de determinadas regras, organizações e instituições que garantam a produção e reprodução das condições de vida. Aqui temos por um lado o econômico e político como práticas estruturantes, na medida em que o primeiro garante a reprodução material da vida e a sobrevivência dos indivíduos, enquanto o segundo possibilita a reprodução social através de normas aceitas e observadas em cada sociedade. A sociedade ocidental capitalista “organiza e pensa essas duas dimensões (o político e o econômico) em sistemas separados, assim como suas instituições” (BRUNO, 2009, p. 93). E a autora conclui, afirmando, que se as duas são práticas estruturantes numa sociedade – o político e o econômico – e ambas são regidas por um mesmo princípio que tende a reproduzi-las, tornam-se “praticamente indistinguíveis, no sentido de não se realizarem em sistemas distintos e especializados” (Ibid.). Ou seja: “de fato, eles se interpenetram e se sustentam permeando o conjunto das práticas e instituições” (Ibid.). Sendo assim, não há possibilidade de uma “economia apolítica” nem da existência de uma “infraestrutura econômica” e uma “superestrutura política” como apontam os teóricos marxistas.

Se acreditamos que “o político é o fundamento da vida em comum e ao mesmo tempo nos constitui enquanto seres da cultura” (BRUNO, 2009, p. 92) e que

nascemos já pertencendo a uma coletividade em que não é possível negociar nossa pertença ou não ao poder político instituído naquela sociedade, podemos negociar sim “as formas de organização e as bases de exercício desse poder político que garante a vida em comum” (Ibid.). Em resumo, podemos afirmar que toda sociedade possui em si o poder político e o que chamamos de estado é somente uma das múltiplas formas de organização e exercício desse poder, não extensiva à toda humanidade. Clastres (2003) e outros antropólogos já o demostraram à exaustão ao imprimir o registro da existência e sobrevivência de culturas e sociedades humanas onde o poder político se organiza de maneira diferente, sem que o social tenha sido usurpado de seu poder por uma minoria dominante. Assim, “não só o estudo dessas sociedades, mas seu simples registro na história, faz explodir o mito do estado, na medida em que o recoloca no tempo histórico, humano, portanto não eterno” (BRUNO, 2009, p. 112). Segundo Lúcia Bruno, o

> Estado pode, assim, aparecer na sua justa dimensão, como resultado da cisão do corpo social, de um movimento de separação que opõe no interior de uma relação contraditória dois conjuntos sociais que só se afirmam e só podem existir enquanto elementos dessa relação. Está aqui a sua base histórica e sociológica, em que a sociedade já não é mais o sujeito da ação política, substituída que foi por aqueles que monopolizam o poder originário da sociedade, destacando-se dela e transformando-a em mero objeto de suas determinações. Trata-se de um processo de privação, ou melhor, *da privação como processo*: privação vivida por uma parte da sociedade do seu ser político que foi capturado e monopolizado pela outra, nos dois registros em que se dão as práticas estruturantes: o econômico e o político (BRUNO, 2009, p. 112)

Cruzando as ferramentas metodológicas da sociologia, da ciência política e da antropologia, Lúcia Bruno propõe uma interpretação do Estado como uma “privação como processo”, conclusão que aponta novas possibilidades de análises a partir de novos pressupostos. Eduardo Colombo dedica-se a compreender a origem do estado como paradigma do poder, partindo de uma genealogia do poder político. Para isso recorre aos clássicos da filosofia política e propõe uma análise crítica:

> Todo *poder político*, pouco importa a forma institucional que ele assumirá, pouco importa o regime que o representará – da tirania à democracia representativa -, será a consequência da expropriação, efetuada por uma minoria, da capacidade de se auto-instituir própria ao coletivo humano (COLOMBO, 2011, p. 39).

O poder político é soberano e um “princípio instituinte” de uma sociedade e por isso absoluto. O estado moderno carrega em sua origem, mesmo que oculta em suas formas institucionais, no chamado “estado de direito”, a expropriação do poder político, que segundo Colombo, autonomiza-se e organiza-se em estado, criando assim “uma barreira que se faz instransponível entre a liberdade e a igualdade” (COLOMBO, 2001, p. 45), caracterizado pela heteronomia do social, o que chamamos princípio do estado, consolidando a dominação e a hierarquia institucional. Esse processo leva à institucionalização de uma relação de dominação e submissão entre um grupo social e o restante da sociedade. Para manter o domínio e o monopólio político o estado estabelece o “dever de obediência” e a “obrigação política universal consubstancial à autoridade do Estado” (COLOMBO, 2011, p. 42). Em conclusão, o autor acredita que

> o poder político transmutado em princípio do Estado é o mesmo, quer se trate de uma democracia ou de uma monarquia de direito divino. Em uma democracia representativa, a soberania teórica pertence ao povo, mas ele tem de delegá-la ao Estado; o poder político real é a elite da classe dominante que o detém. (COLOMBO, 2011, p. 43)

Para Mikhail Bakunin, um dos mais conhecidos revolucionários de orientação anarquista, a dominação política e econômica acontece, partindo do princípio de que “o poder político e a riqueza são inseparáveis”, pois

> aquele que é poderoso possui todos os meios de adquirir a riqueza e deve adquiri-la, pois, sem ela, não conservaria por muito tempo o poder. Quem é rico deve forçosamente ser poderoso, pois se a força não estiver dos eu lado, aquele que a tiver o despojará (BAKUNIN, 2009, p. 49).

O “problema econômico” é, para Bakunin, o mais vital de todos, pois foi sempre a relação entre poder e riqueza que estabeleceu a dominação, tanto dos governos como das religiões. Por isso, para ela a emancipação primeira, aquela mais urgente, é a econômica, “que deve ser a matriz de todas as demais emancipações” (BAKUNIN, 2003, p. 94). Mas a luta econômica caminha lado a lado com a luta política. Bakunin identifica bem a natureza e funções do estado:

> Quem deu à nobreza a terra do povo? O Estado. Quem subjugou os camponeses a essa mesma nobreza? O Estado. Quem reprimiu do modo mais cruel os camponeses por tanto tempo pacientes e tão amiúdes

> mártires, quando, levados ao desespero pelo implacável e selvagem furor de seus senhores, sublevavam-se contra eles? Uma vez mais, o Estado. Quem arruína o povo pelo recrutamento, pelo dízimo e pela talha, bem como por uma administração de ladrões? Quem entrava e paralisa o menor de seus movimentos por meio de uma burocracia, a mais insolente, a mais impiedosa e a mais opressiva do mundo? Quem deliberadamente sacrificou e continua a sacrificar dezenas, ou mesmo, centenas de milhares de homens para alcançar objetivos ditos nacionais? Sempre esse mesmo Estado. Quem pisoteou os costumes e as livres crenças do povo? Quem o humilha e fere em todo o seu ser ? O Estado. Para quem todo o direito do povo é igual à zero e sua vida não vale nem mesmo um centavo? Para o Estado. É possível que, depois disso, o povo não odeia o Estado, não odeie o governo? (BAKUNIN, 2009, p. 77).

Sabemos, por outro lado que a questão do poder e da autoridade não está presente só nas sociedades ditas primitivas, e a contestação de modelos de dominação política e econômica não é exclusividade daqueles grupos sociais que pensam, vivem e praticam outra forma de organização do poder político. Na sociedade ocidental e estatista a máxima de Pierre Clastres – a sociedade contra o estado – aparece de maneira invertida, já que não se trata de um movimento da sociedade contra a implantação do estado, mas sim do constante ataque realizado por grupos político-econômicos dominantes à soberania de todo o corpo social, criando uma relação em que, na verdade, vemos o *estado contra a sociedade.* A cotidiana usurpação do poder e a instituição de uma autoridade, pretensamente, incontestável. Mas mesmo na assim chamada "civilização ocidental" florescem ideias de uma sociedade sem Estado e sem a dominação política. O anarquismo é a principal corrente política que vem, há mais de 150 anos, criticando o estado, o capitalismo, a igreja e denunciando toda forma de autoridade e opressão. É a única teoria social que "rejeita inteiramente, e em todos os níveis imagináveis, *o princípio de autoridade*" (COLOMBO, 2011, p. 51).

Mas estabelecer uma definição de anarquismo é uma tarefa complexa e uma questão em constante disputa na sociedade. Ele é apresentado, em algumas linhas de interpretação, como um conjunto de várias ideias unidas por alguns pontos em comum. Woodcock apontou a dificuldade em estabelecer uma definição de anarquia:

> Descrever a teoria essencial do anarquismo é um pouco como tentar lutar com Proteu[5], pois as próprias características da atitude libertária - a rejeição ao dogma, a deliberada fuga a sistemas teóricos rígidos e, acima de tudo, a ênfase que dá à total liberdade de escolha, à primazia do julgamento individual - cria imediatamente a possibilidade de uma imensa variedade de

[5] Refere-se a um personagem da mitologia grega que tinha o poder de assumir diversas formas.

> pontos de vista, inconcebíveis num sistema rigoroso dogmático (WOODCOCK, 1983, p. 14).

Porém, o trabalho de Woodcock encontra muitas limitações e interpretações que foram melhor desenvolvidas por outros teóricos ou mesmo militantes libertários. O linguista e professor Noam Chomsky, por exemplo, quando questionado em uma entrevista sobre o que entendia por anarquismo, respondeu:

> O termo anarquismo é usado para se referir a uma ampla gama de idéias políticas; mas eu prefiro pensá-lo como a esquerda libertária, e, deste ponto de vista, o anarquismo pode ser concebido como um tipo de socialismo voluntário, que está, como o socialista libertário, o anarco-sindicalista ou o anarco-comunista, na tradição de, digamos, Bakunin ou Kropotkin e outros. Eles tinham em mente uma forma de sociedade altamente organizada(...) (CHOMSKY, 2004, p. 47).

Segundo Chomsky, a ausência de governo e autoridade estaria longe da ideia de “caos” e “desordem”, imagens, infelizmente, até hoje associadas ao anarquismo, seja por ignorância ou por má-fé. Segundo Nicolas Walter, é possível

> interpretar a Anarquia de modo negativo ou positivo. Ela é amiúde condenada sob o pretexto de que conduz ao caos, que a liberdade depende da autoridade, que a sociedade depende do Estado, que a ordem depende de outras ordens, as regras de governantes e a lei de legisladores. Ela pode, bem ao contrário, ser positivamente esperada, pois permitiria à sociedade libertar-se do jugo do Estado e à humanidade da autoridade, ao mesmo tempo encorajando a espontaneidade, a autogestão, o apoio mútuo e a liberdade autêntica. O anarquismo é a teoria política do que denominaremos anarquia positiva (WALTER, 2002, p. 5).

E o mesmo autor sintetiza de maneira esquemática sua visão sobre o anarquismo:

> A ideologia anarquista tem por base quatro asserções: científica: a sociedade pode existir sem governo; estética: a sociedade seria melhor sem governo; ética: teríamos interesse em trabalhar para construir uma sociedade sem governo; tática: vale mais enfraquecer a autoridade hoje do que amanhã. [E continua afirmando que] o movimento anarquista está assentado sobre quatro elementos: econômico: contra o monopólio da propriedade; político: contra o monopólio da autoridade; social: pela construção de uma sociedade tendo por base a liberdade, a igualdade e a fraternidade autênticas; individual: pela supressão da autoridade nas relações cotidianas (WALTER, 2002, p. 5).

Alexander Berkman é enfático em seu livro *El ABC del Comunismo Libertario* ao iniciar sua análise pelo que ele diz que não é o anarquismo:

> Não é as bombas, a desordem e o caos.
> Não é o roubo e o assassinato.
> Não é uma guerra de todos contra todos.
> Não é um retorno à barbárie ou ao estado selvagem do homem. (BERKMAN, 2009, p. 26, tradução nossa)

E continua: “O anarquismo é, precisamente, oposto a tudo isto” (Ibid.). Para ele o ideal anarquista significa liberdade, sem chefes, sem obrigações de fazer o que não se quer, possibilidade de escolher seu modo de vida. Significa a liberdade igual e complementar de e para todos os homens e mulheres que viveriam como irmãos e irmãs, em paz e harmonia, sem guerras nem violência, nem opressão. En conclusão: “anarquismo significa uma condição ou sociedade onde todos os homens e mulheres são livres, e onde todos desfrutem igualmente dos benefícios de uma vida ordenada e sensata.” (Ibid.)

O anarquismo se opõe àquilo ao que se convencionou chamar de “ordem” em nossa sociedade atual, aquela imposta de cima para baixo, “ordem” que Piotr Kropotkin, um dos mais conhecidos pensadores anarquistas, qualifica como sinônimo de desigualdade, exploração, miséria, fome, guerra, servidão e morte (KROPOTKIN, 1998). O anarquista propõe uma nova organização social baseada, principalmente, em dois princípios: a liberdade e a solidariedade. Em suma: “A anarquia é a organização da solidariedade, como o estado atual é o reino do egoísmo” (KROPOTKIN apud CODELLO, 2007, p.138).

A crítica anarquista às leis e suas manifestações – desigualdade, opressão, exploração, violência, etc. – é muito enérgica. Kropotkin explica que “o anarquista nega, não apenas as leis existentes, mas também todo o poder estabelecido, toda a autoridade.” (KROPOTKIN, 1998, p. 7). Numa “sociedade livre” não existiriam leis, não existiria Estado. Negando o Estado, Kropotkin afirma que os anarquistas desejam uma sociedade que seja regulada “não por leis, herança de um passado de opressão e barbárie” nem “por autoridades, quer estas sejam levadas ao poder por eleições, quer por herança de seus antepassados” (KROPOTKINE, s/d, p. 89), mas uma sociedade organizada por acordos de mútua concordância, revogáveis, garantidos pelos hábitos e costumes sociais não cristalizados, em constante

evolução e movimento. Nessa sociedade não haveria quem governasse e quem fosse governado.

A organização em sociedade é algo próprio do ser humano e quem quer que tente impor leis e obrigações é considerado, para os anarquistas, o grande inimigo da natureza humana. Tal ênfase na origem natural das sociedades fez com que os teóricos anarquistas rejeitassem, por exemplo, a ideia de contrato social, criada por Jean-Jacques Rousseau, assim como os levaram a condenar o comunismo de Marx, com sua ditadura do proletariado (BAKUNIN, 1989; 1990, 2000). Proudhon dizia que a anarquia é "uma forma de governo ou constituição, na qual a consciência pública e privada, formada pelo desenvolvimento da ciência e do direito, é por si só suficiente para a manutenção da ordem e para a garantia de todas as liberdades" (PROUDHON, apud CODELLO, 2007, p. 93).

Anarquistas contemporâneos acreditam que o Estado, com suas múltiplas facetas – *onisciente, onipresente, inevitável, provedor, regulador, mantenedor, justo, caridoso, violento, opressor, sedutor, negociador* – instalou-se no imaginário social; as pessoas acreditam que ele sempre existiu e – que infelizmente – sempre vai seguir existindo. Para os anarquistas, isso não é verdade, pois "a forma Estado não é nem um princípio, nem uma causa suficiente, mas um produto social, e assim como ele foi feito, pode ser desfeito" (COLOMBO, 2001, p. 31).

Ou seja, a anarquia é uma das muitas maneiras de representar o político; o Estado é o seu oposto, pois se apropria da capacidade que o grupo humano tem de definir e redefinir suas normas, códigos, instituições e costumes. Essa capacidade é condição *sine qua non* de toda sociedade humana. A transformação de um poder natural/social em dominação política é a negação da humanidade. Esse movimento não necessita sempre de coerção, mas exige, sempre, o dever da obediência e da servidão voluntária e consentida. Sendo assim,

> não há mais motivo agora para se acreditar que somos coagidos por leis sociais misteriosas e desconhecidas, e não por decisões simplesmente tomadas dentro de instituições sujeitas ao desejo humano – instituições humanas que têm de enfrentar o teste da legitimidade e, se elas não satisfazem, podem ser substituídas por outras, mais livres e mais justas, como freqüentemente ocorreu no passado (CHOMSKY, 1997, p. 274).

O anarquismo carrega uma proposta global de transformação de toda a sociedade, pois envolve a vida de todos. Pois, para Kropotkin,

> a razão é que o homem é um ser essencialmente sociável; que sua vida se compõe de inumeráveis sequências que se prolongam visível e invisivelmente na vida dos outros; que, enfim, ele não é um ser completo, mas uma parte integrante da humanidade. Não existem linhas de demarcação entre um e outro homem, nem entre o indivíduo e a sociedade: não há um meu e um teu moral, da mesma forma que não existe um teu e um meu econômico. Além de nossa própria vida, nós vivemos um pouco da vida dos outros e da humanidade (KROPOTKIN apud CODELLO, 2007, p. 138).

Podemos então pensar em uma "cultura anarquista" que se manifesta na linguagem, na expressão corporal, na vestimenta, nos hábitos, nas relações, nas canções, nas ilustrações, nas escolhas, nas condutas, nos textos, nas histórias, enfim, em todos os aspectos da vida de um anarquista. Entre os anarquistas notamos que, para além de uma dicotomia entre política e cultura, tão propagada entre conservadores como entre comunistas, existe o entendimento do amplo alcance de suas ideias, que tomam de assalto tanto as manifestações artísticas e literárias, quanto os debates e comícios públicos, chegando até a promover transformações também no campo das relações interpessoais. Nesse sentido é que podemos afirmar que as greves revolucionárias ou insurreições políticas, assim como aspectos da vida privada, ou os processos educativos para crianças e adultos eram vistos como parte da militância e da divulgação de seu ideal.

Com o intuito de propor um nova definição do que podemos entender como anarquismo, em termos teóricos e históricos, Michael Schmidt e Lucien Van der Walt apresentaram uma profunda revisão bibliográfica e tentaram estabelecer alguns novos parâmetros para análise histórica e teórica do anarquismo em diferentes campos do conhecimento. Em oposição à definição simplista e sujeita a equívocos de que o anarquismo seria somente uma forma de "hostilidade ao estado", os autores apontam alguns princípios básicos complementares ao anti-estatismo que estão contidos no ideal anarquista, sem os quais não se poderia identifica-lo corretamente: oposição à hierarquia, à propriedade e ao capitalismo; a luta de classes e o internacionalismo; o apoio mútuo, a solidariedade e a autogestão. Ou seja, a coincidência de uma gama de fatores são necessários para se definir o anarquismo, para além da ideia de anti-estatismo. Vale ressaltar, que concordamos

com o entendimento de que o anarquismo é uma vertente do socialismo, de orientação federalista, anti-autoritária, autogestionária, e, claro, sem estado[6].

No que diz respeito aos indivíduos adeptos do ideal anarquista, Augustin Hamon, um sociólogo e militante que atuou fortemente para dirimir a imagem negativa que os anarquistas tinham aos olhos não só das autoridades, mas de parte da comunidade científica do século XIX, afirma que carregariam uma paixão pelo social e curiosidade pelo conhecimento. Segundo Clayton Godoy, "essa capacidade própria do anarquista o conduziria a investigar incessantemente tanto seu mundo interior como o exterior, com especial ênfase nos fenômenos sociais" (GODOY, 2013, p. 57). Mas o que nos chama atenção na análise de Hamon, publicada em 1895, é o fato de ser um exemplo de produção textual e intelectual dentro do próprio campo científico, com uma intenção política clara, mas seguindo os métodos racionais e de diversas áreas da ciência para se contrapor à estudos científicos que entendiam o anarquista como propenso ao uso da violência, quando não o classificavam como histéricos (LOMBROSO, 1977). Ou seja, para os anarquistas o campo científico aparece também como um espaço privilegiado de produção e disputa simbólica e política, que caminha, como veremos posteriormente, lado a lado com o desenvolvimento de uma nova educação, racional e científica. São diferentes aspectos das estratégias anarquistas de atuação social e luta que se complementam. E dentre as muitas formas de ação dos libertários – sindicalismo, ação direta, boicotes, autogestão, federalismo, etc. – uma ganha destaque por seu caráter essencial a todo grupo social: a educação. Segundo muitos pensadores do campo libertário – Kropotkin, Berkman, Rocker –, uma sociedade que se constituísse baseada no ideal anarquista se desenvolveria enormemente, tanto no aspecto social e moral, como no econômico, tecnológico e científico. Assim que o trabalho se tornasse emancipado e reestruturado e todos indivíduos obtivessem uma educação científica, acredita-se que estariam lançadas as bases necessárias para a emancipação humana, pois é "a liberdade quem cria sua própria base material" (SCHMIDT; VANDER WALT, 2009, p. 98). E é justamente esse aspecto que mais nos interessa em nossa investigação, ou seja, a conexão entre educação, ciência e anarquismo, num ambiente de práticas coletivas de produção de conhecimento, baseadas nas leis do apoio mútuo e levadas à cabo por uma rede internacional e

[6] Sobre o debate contemporâneo em relação à definição de anarquismo recomendamos a leitura de SCHMIDT; VAN DER WALT, 2009; CORRÊA, 2010; GODOY, 2013.

internacionalista de militantes e intelectuais anarqusitas na Europa na virada do século XIX para o XX.

1.2. A educação contra o estado

Os anarquistas se opõem à instrução pública – no sentido de uma gestão estatal – por entenderem o caráter ideológico da escola e por vê-la estar a serviço da dominação das massas pelos poderosos – impetrada por meio de um aparato estatal. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, por exemplo, define, em seu Artigo 205, que

> a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A maneira como historicamente a educação vem sendo organizada e gerida no Brasil contemporâneo – e na maioria dos países do mundo – deixa clara a intenção de que todo processo educativo seja determinado pelo estado, e que a família e a sociedade exerça papel secundário nesse assunto. Sílvio Gallo aponta que

> hoje vemos a educação, antes de tudo, como uma função do Estado, assim como a saúde; a iniciativa particular, no caso da educação, deve funcionar apenas no nível complementar ou de escolha ideológica dos pais, Esta escolha é, porém, bastante limitada, pois os currículos, atividades, etc. são todos definidos, regulamentados e fiscalizados pelo Estado (GALLO, 2007, p. 219).

Antigamente a educação costumava ser um assunto mais do âmbito privado do que de espaços públicos. Na origem das ações e organizações de educação no Brasil está presente a Igreja, mais particularmente a 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. Rapidamente essa educação foi cedendo lugar para um ensino voltado para a elite. Somente com a consolidação dos estados-nação na Europa e com a constituição de sistemas nacionais de ensino

que o Estado passou a ter ingerência sobre a educação. No Brasil, a Reforma Pombalina trouxe mudanças importantes no ensino com a expulsão dos jesuítas, possibilitando que o Estado assumisse, mesmo que rudimentarmente, a manutenção de alguma estrutura educacional no país. Porém, mesmo durante os anos do império, e até mesmo da república, a educação manteve algumas características, apesar de todas as transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas no país. Segundo Romanelli

> foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação cultural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar (ROMANELLI, 1978, p. 35).

Alguns aspectos são fundamentais para uma interpretação da demanda por educação e da organização das práticas educacionais numa sociedade, são eles: a herança cultural, a evolução econômica e a estruturação do poder político (ROMANELLI, 1978). No Brasil, temos hoje em dia uma escola que carrega e reproduz os interesses das elites coloniais e que vem servindo de instrumento de dominação, comunicando os valores das classes privilegiadas, através de um ensino ilustrado, por um lado, e de uma formação de trabalhadores manuais, por outro. Ou seja, as diretrizes para a ação educativa no país vêm sendo determinadas pelos grupos políticos e econômicos que estão no poder, representando seus interesses como grupo social.

Nesse sentido, devemos entender a educação como parte de um projeto de sociedade, de nação, como um campo de disputa ideológica e de interesses. Ao mesmo tempo em que o estado passa a assumir a organização escolar e as classes dominantes e conservadoras a reconhecer sua importância, outras camadas sociais – a classe média, a intelectualidade, as camadas populares, o movimento operário – passam a se mobilizar em torno do mesmo tema. Desde o início do século XX surgiram alguns movimentos que propuseram alterações nos processos educativos da sociedade. Foram apresentadas ideias de reformas por republicanos e intelectuais, assim como propostas de radicais transformações por socialistas e anarquistas.

O professor José Oiticica (1882-1957), um ativo anarquista brasileiro, escreveu livros e artigos nos anos 1910 e 1920, corroborando, por um lado, as ideias de teóricos clássicos do anarquismo como Willian Godwin, Pierre J. Proudhon e Mikahil Bakunin, e por outro, tecendo suas críticas ao ensino “público e gratuito para todos”, combatendo a a máxima de que a educação é um “dever do estado”. Resume sua posição em relação ao assunto:

> Compreende-se que, para os possuidores, é de toda importância manter cidadãos, mormente os trabalhadores proletários, com tal mentalidade, que aceitem, sem revolta, e defendam convencidos o regime social vigente. Por isso, o estado assume as funções de pedagogo, sobretudo das classes primárias, do povo (OITICICA, 1983, p. 30).

O anarquista e sindicalista Fernand Pelloutier (1867-1901) concebe que o estado, representante de uma casta, busca “consolidar seu poder por um ensino político, filosófico e religioso do qual seja o inspirador e vigilante” e que

> a mão do Estado sobre o ensino é apenas um meio de coação, subjugação, uma garantia de segurança, que a acentralização favorece adestrando o pessoal administrativo para receber as ordens e propagar as doutrinas de todo partido político triunfante, e que oferece as distrações às dificuldades econômicas, com o perigo materialista ou o perigo clerical servindo, segundo o caso, para desviar o descontentamento público (PELLOUTIER, 2006b, p. 99).

A educação assume, na visão da elite, além de um meio de dominação polítco-econômica, também a função de formação de mão de obra para a indústria moderna, capacitando trabalhadores treinados e domesticados. Mas, longe de serem contra toda e qualquer educação, os anarquistas reconhecem a importância da alfabetização e do conhecimento científico na luta pela emancipação dos trabalhadores. Porém, buscam uma educação que possa ser verdadeiramente pública sem ser estatal, ou seja, que a própria comunidade escolar determine suas regras e formas de organização, possibilitando o acesso a todos seus membros e que, na medida das possibilidades, seja provida pela sociedade e não atrelada aos órgãos burocráticos ou dependente do estado.

Os anarquistas não aceitam subvenções do estado, nem da igreja, nem de empresas privadas, pois são justamente essas instituições que, segundo sua análise, perpetuam a desigualdade, a exploração e a autoridade. A manutenção de

projetos autogestionários deve ser de total responsabilidade daqueles que dele usufruem e nele trabalham.

Para realizar o projeto pedagógico anarquista é necessário muito mais do que reformas pontuais no sistema educacional atual. Nesse sentido, Lúcia Bruno ao discutir a relação entre gestão e poder na educação conclui que

> melhorar a qualidade da educação vai muito além da promoção de reformas curriculares, implica antes de tudo, criar novas formas de organização do trabalho na escola, que não apenas se contraponham às formas contemporâneas de organização e exercício do poder, mas que constituam alternativas práticas possíveis de se desenvolverem e de se generalizarem, pautadas não pelas hierarquias de comando, mas por laços de solidariedade, que consubstanciam formas coletivas de trabalho, instituindo uma lógica inovadora no âmbito das relações sociais (BRUNO, 1997, p. 45).

Os anarquistas desenvolveram teorias pedagógicas avançadas e forjaram-nas junto a um movimento maior de contestação do ensino tradicional, religioso, punitivo e segregador. A ação educativa anarquista se exercia no seio do próprio movimento operário ou reivindicatório – marcadamente no sindicato – através de suas publicações – revistas, jornais, livros – mas também em suas atividades culturais – teatro, música, poesia – além, é claro nas iniciativas propriamente escolares – Escola Moderna, Universidade Popular, Centros de Estudos Sociais.

A educação aparece como espaço privilegiado de atuação dos anarquistas, na medida em que essa atividade humana é crucial na formação e na socialização do indivíduo. Os temas da educação e da cultura sempre ocuparam um amplo espaço nas teorias e ações dos militantes anarquistas. Dentre os teóricos que deram maior atenção à educação estão os geógrafos Piotr Kropotkin (1842-1921) e Élisée Réclus (1830-1905). Posteriormente, educadores libertários desenvolveram as bases de uma concepção de educação anarquista e fundaram escolas, colocando em prática seus princípios.

Algumas experiências pedagógicas essencialmente anarquistas foram realizadas entre o final do século XIX e início do século XX. O Orfanato Público de Cempuis na França, dirigido por Paul Robin (1837-1912), um anarquista, sindicalista e meo-malthusiano ligado à Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), foi um dos mais profícuos experimentos. Robin foi, talvez o maior teórico da pedagogia libertária, forjando seus principais conceitos ao desenvolver as ideias originais de Bakunin que propunha uma instrução integral (BAKUNIN, 2003). Sébastien Faure

(1858-1942), discípulo de Robin, fundou o Orfanato *La Ruche* (A Colméia), que funcionou entre os anos de 1904 e 1917, nos moldes das propostas do coordenador de Cempuis. E finalmente, temos as Escolas Modernas propostas pelo espanhol Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909) que se difundiram pelo mundo todo, inclusive no Brasil, em especial entre os trabalhadores anarquistas nas décadas de 1900/1910. A Escola Moderna ou Racionalista colocou em prática um ensino racional e baseado na ciência, voltado para a emancipação das classes exploradas.

A Educação Integral proposta e desenvolvida por diversos teóricos anarquistas – entre eles Bakunin, Robin, Faure e Ferrer - foi a principal orientadora de diversas escolas operárias. Sua teoria baseia-se na multiplicidade de formas de aprendizagem, proporcionando aos educandos tanto a apreensão de conceitos e teorias complexas, como a vivência prática e reflexão moral. O ensino e a aprendizagem ocorrem ao mesmo tempo nos campos intelectual e prático-manual, caracterizando-se por uma transformação não só metodológica, mas também de conteúdos. A Educação Integral, em resumo, fundamenta-se no princípio científico-racional, como veremos a seguir (BAKUNIN, 2003 e 1990; MORYION, 1989).

1.3. Educação Integral: uma proposta anarquista

O primeiro pensador anarquista, Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), que refletiu sobre as questões sociais, políticas e econômicas a partir da experiência da classe trabalhadora, foi também o primeiro a se preocupar com a educação. Proudhon era tipógrafo e filho de um casal de trabalhadores e foi autor de muitos escritos, sendo que sua obra não foi totalmente estudada até hoje dada sua extensão e complexidade. Ele entendia que o trabalho ocupava um papel de centralidade nessa sociedade que se desenvolvia rapidamente durante as primeiras décadas de 1800 – por isso ficou conhecido como um teórico da filosofia do trabalho – e denunciava que “a propriedade é um roubo”, frase pela qual ficou conhecido mundialmente. Isso significa que sua luta estava nos campos político e econômico, e que a educação popular é peça central nesse movimento de manutenção da sociedade de classes. Proudhon critica a educação tradicional e de caráter classista e capitalista, que deveria ser substituída por uma verdadeira formação popular constituída a partir da educação industrial ou profissional, com o objetivo de “afrontar

o problema da transformação da sociedade capitalista em sociedade socialista" (CODELLO, 2007, p. 92). Para ele apenas uma renovação educacional poderia preparar uma verdadeira revolução dos trabalhadores. Nota-se na filosofia de Proudhon, além de uma recusa da autoridade e a crença na força coletiva dos trabalhadores, uma forte "atração acerca do valor profundamente moral e educativo do trabalho" (Id., p. 95). Exatamente por isso, sua concepção sobre educação é marcada pelo trabalho como um princípio pedagógico. Proudhon não acreditava na separação entre o mundo da escola e o mundo do trabalho, prática comum em seu tempo – e até os dias de hoje – pois "o trabalho é o centro da vida dos homens" (Id., p. 96). Desse raciocínio é que surge a maior contribuição do filósofo francês à educação: a Politecnia. Para Codello, o pensamento de Proudhon baseava-se na necessidade de

> uma educação que prepare as jovens gerações para uma atividade laboriosa, mas que, ao mesmo tempo, insira-lhe na sociedade de uma maneira crítica e autônoma e que, sobretudo, não divida em partes as competências a tal ponto de não possuírem os instrumentos intelectuais e concretos para dominar o conjunto do processo produtivo (Id., p. 96).

Devemos ter claro que a concepção de educação politécnica proposta por Proudhon em meados da década de 1840 foi, posteriormente desenvolvida por outros pensadores do campo do anarquismo e do socialismo, incluindo Marx e os pedagogos marxistas. Se por um lado, há quem afirme que "é consenso, entre os pesquisadores da área de trabalho e educação, que o conceito de 'educação politécnica' foi esboçado inicialmente por Karl Marx, em meados do século XIX", ou ainda, que a educação politécnica "pode ser vista como sinônimo de concepção marxista de educação" (RODRIGUES, 2008, p. 112-113), por outro, há estudiosos da educação que contestam essa interpretação:

> De modo geral, a questão da politecnia tem sido debatida como uma expressão da teoria marxista no campo educacional. As principais obras recentemente publicadas trilham esse caminho. Entretanto, essa questão é comum a outras correntes do pensamento socialista, e algumas delas inclusive a aprofundaram e desenvolveram muito mais do que Marx e seus seguidores. Dentre estas vertentes do pensamento socialista, os anarquistas (GALLO, 1992b, p. 34).

A importância de Proudhon na teoria da politecnia como método de ensino e aprendizagem é destacada por Maurice Dommanget em seu livro sobre os grandes educadores socialistas. Haveria, na base de seu pensamento, a perspectiva de uma relação intrínseca e indissolúvel entre trabalho e educação:

> É evidente, pois, para Proudhon, que a lei do trabalho e a lei do saber são a mesma. No trabalho, como no saber, deve-se proceder com método e globalmente, usar a análise e a síntese, elevar-se ao pensamento, à filosofia. Que filosofia? A filosofia do trabalho (DOMMANGET, 1972, p. 264).

No campo pedagógico a grande novidade está em estabelecer o trabalho como um potencializador dos processos educativos. Proudhon entendia o trabalho como o fazer criativo que é próprio do ser humano, carregando uma dimensão racional e concreta, mas também uma dimensão artística. Para ele a experiência deve ser o ponto inicial para o aprendizado, pois sem a vivência, a observação concreta e a experimentação não há produção de conhecimento possível. Quando a escola torna-se um espaço de encontro entre o trabalho e a formação esse processo materializa-se no que se chamou, posteriormente, de escolas-oficinas. Nelas se poderia praticar a formação profissional, ao lado de uma sólida educação intelectual, criando assim sujeitos autônomos e com uma formação ampla, sem se fixar em produzir especialistas ou simples mão de obra pra a indústria.

A própria organização da escola e uma nova pedagogia voltada para os interesses da classe trabalhadora constitui um esforço a caminho da emancipação dos trabalhadores. Nesse sentido, a escola deveria, não só ter o trabalho e a educação como objetivos e objetos, mas também deveria, em sua forma de organização, manter-se separada do estado, sendo gerida diretamente pela comunidade interessada, sob o controle direto dos próprios trabalhadores.

Já o anarquista russo Mikhail Bakunin (1814-1876), considerado o fundador do anarquismo enquanto movimento social, desenvolveu o pensamento de Proudhon, tomando deste a ideia de instrução integral, porém entendida não somente no seu âmbito de educação profissional, mas inserindo em sua proposta as dimensões culturais e até existenciais. Para Bakunin, “educar significa substancialmente estimular e promover aquela dimensão rebelde e intolerável à autoridade” (CODELLO, 2007, p. 107). Educação e revolta são, portanto, inseparáveis. E ele a inseria entre as diversas questões que deveriam ser

transformadas na revolução social. A instrução e a educação popular dependem da solução radical de outras questões, em especial da melhora das condições econômicas da classe operária. Ou seja, longe de acreditar na panaceia da educação como solução para os males sociais, Bakunin, como socialista e revolucionário, a via como parte de um processo de mudança radical na sociedade.

A mesma ideia desenvolve nos seus textos mais conhecidos dedicados ao tema da educação. Entre julho e agosto de 1869, publicou uma série de artigos no jornal *L'Égalité*, órgão da Federação Românica da AIT, posteriormente compilados e publicados sob o título de *A Instrução Integral*. Nesse trabalho Bakunin denunciava a educação estatal e religiosa, opunha-se a todo tipo de castigo infligido à criança e, como Proudhon, acreditava que o ensino deveria primar por valores como a solidariedade, a liberdade, o respeito recíproco, a justiça e o culto pelo trabalho, pois "só pelo trabalho o homem se faz homem" (BAKUNIN, 2003, p. 83). Acabou sendo considerado como um texto fundador para a educação anarquista e influenciou diretamente todos os teóricos e realizadores posteriores de um projeto pedagógico revolucionário. Bakunin escreve:

> Pedimos para ele [o povo] *educação integral*, o *ensino total*, tão completo como o que leva consigo o poder intelectual do século […]. Queremos a abolição definitiva e completa das classes, a unificação da sociedade e a igualdade econômica e social de todos os seres da terra (BAKUNIN, 2003, p. 34-35).

O autor partiu de uma pergunta que está no cerne de suas preocupações, primordialmente econômicas:

> a emancipação das massas operárias poderá ser completa enquanto receberem instrução inferior à dos burgueses ou enquanto houver, de um modo geral, uma classe qualquer, numerosa ou não, mas que por nascença tenha privilégios de uma educação superior e mais completa? (BAKUNIN, 2003, p. 59).

Por isso mesmo é que ele, e os seus companheiros membros da Associação Internacional dos Trabalhadores, queriam acabar com os privilégios econômicos e políticos de um grupo pequeno da sociedade, mantidos através da condenação à miséria da grande maioria, incluindo aí o fim dessa dualidade desigual também na educação. O russo conclui: "queremos a igualdade, e porque a queremos devemos

querer a instrução integral, igual para todos" (Id., p. 69). E essa educação para todos, associada ao trabalho para todos, pois "todos devem trabalhar e todos devem ser instruídos", tanto o burguês como o operário, levaria a um futuro onde não existissem mais "nem operários nem intelectuais, mas tão-somente homens" (Id., p. 70). Aqui está explícita a necessidade da associação entre o trabalho braçal ou manual e o trabalho intelectual, o cerne da proposta de instrução integral dos anarquistas. Com isso, o "sábio" desenvolverá melhor sua atividade quando não mais ignorar o trabalho braçal e o operário obterá maiores progressos em seu trabalho quanto mais instruído e inteligente.

O resumo da proposta de Bakunin encontra-se nessa citação:

> A instrução deve ser igual em todos os graus para todos; por conseguinte, deve ser integral, quer dizer, deve preparar as crianças de ambos os sexos tanto para a vida intelectual como a vida do trabalho. Visando a que todos possam chegar a ser pessoas completas (Id., p. 78).

Na prática ela se dividiria em duas partes: a primeira, obrigatória a todas as crianças, ensinaria as bases elementares de todas as ciências, sem exceção e visaria substituir as ideias metafísicas e teológicas na educação; a segunda, abarcaria certo número de ciências que se completariam, dividindo os alunos em grupos ou faculdades voltadas para cada uma das especialidades. Isso se daria, essencialmente, pela experiência de cada um no próprio processo de produção de conhecimento. E para formar o que Bakunin chamou de "o trabalhador que compreende e sabe", seria necessário unir o "ensino científico ou teórico" ao "ensino industrial ou prático", ou seja, a emancipação intelectual do povo só seria possível através da instrução integral. (Id., p. 81).

Mas à preocupação de Bakunin com a emancipação intelectual sobrepõe-se a necessidade da emancipação econômica, "matriz de todas as demais emancipações" (Id., p. 94). Esse raciocínio leva-o a afirmar que a educação integral na sociedade atual é impossível devido ao grau de exploração e de fatiga dos trabalhadores, mesmo que os socialistas burgueses argumentem que deve-se primeiro instruir o povo para depois emancipá-lo. Para Bakunin esse argumento é uma falácia e uma tentativa de manter as coisas como estão. Por isso, escreve:

> Apesar de nosso grande respeito pela importante questão da educação integral, declaramos que não é isso o mais importante para os povos. Em primeiro lugar está sua emancipação política, que engendra necessariamente sua emancipação econômica e, mais tarde, sua emancipação intelectual e moral (Id., p. 93).

E partindo para o campo da prática, adota integralmente os termos da resolução do Congresso de Bruxelas da AIT:

> Reconhecendo que no momento é impossível organizar o ensino racional, o Congresso convida as diferentes seções a estabelecer cursos públicos seguindo um programa de ensino científico, profissional e produtivo, quer dizer, ensino integral, para remediar no que for possível a instrução insuficiente que os operários recebem atualmente. Entende-se que a redução de horas de trabalho é condição prévia e indispensável (Id., p. 93-94).

E foi justamente isso que muitos sindicatos, militantes e apaixonados pela educação livre fizeram: criaram escolas e práticas educativas inovadoras, experimentando novas formas de instrução com vistas à emancipação total dos trabalhadores.

Há outros pensadores anarquistas que dão maior importância para a educação no processo de construção de uma sociedade livre. Nesse campo estão os geógrafos Piotr Kropotkin (1842-1921) e Élisée Reclus (1830-1905). O primeiro, russo de origem nobre, tomou de Proudhon e Bakunin suas ideias essenciais e levou a educação intergral à um novo patamar analítico e metodológico, inserindo a ideia da diversidade humana natural, que seria um dos maiores elementos de produção de riqueza social (CODELLO, 2007). Introduz também, talvez por sua formação como geógrafo, um novo conceito de revolução que vai além de um ato insurrecional momentâneo:

> A Revolução é mais do que a destruição de um regime. É o despertar da inteligência humana, do espírito inventivo decuplicado, centuplicado; é o início de uma nova ciência (…). é uma revolução nos espíritos, mais ainda do que nas instituições (KROPOTKIN, apud CODELLO, 2007, p. 139).

A ação e a vontade dos indivíduos estão colocadas aqui como centrais no pensamento de Kropotkin sobre a transformação social. A interpretação dos acontecimentos sociais dentro da lógica da evolução e da revolução, numa alternância de momentos de aceleração e acomodação de mudanças e valores na

sociedade, é uma ideia compartilhada com outros anarquistas e melhor desenvolvida por Élisée Reclus (2002) no livro *A Evolução, A Revolução e o Ideal Anarquista*.

Reclus radicalizou sua atuação política foi quando conheceu Bakunin. Foi muito amigo do anarquista russo, sendo ele inclusive o responsável por declamar o último discurso em seu funeral em Berna em 1876. Era um geógrafo que se aproximou cada vez mais da luta da classe operária e passou a dedicar-se por completo à atuação dentro da AIT, ao lado dos federalistas e discípulos de Proudhon e Bakunin. Reclus era um grande escritor, que imprimia em seus textos um estilo quase poético, mas sem abandonar uma linguagem simples e acessível a todos. É com ele que a educação anarquista adquire um caráter de espacialidade e conecta-se, definitivamente, com a natureza. Para o geógrafo francês o leitor deveria tornar-se autor, e a observação dos fenômenos naturais serviriam como matéria-prima para o desenvolvimento de qualquer processo educativo. Para isso criticava firmemente a educação religiosa e tradicional, apontava a necessidade de seu caráter laico e racional, bem como artístico e solidário para que possa se realizar uma renovação pedagógica que auxiliaria na mudança política e social necessária para os povos oprimidos.

As vidas e obras de Kropotkin e de Reclus, bem como suas interpretações da ciência e suas atuações no campo da educação serão objetos de capítulos dessa tese. Portanto, nessa visão panorâmica a que nos propomos nesse momento trataremos somente de alguns dos aspectos gerais. Entretanto, cabe destacar desde já que, concordando com Francesco Codello, a concepção educativa de Kropotkin – e para nós, também a de Reclus – possuía “fortes características iluministas e racionalistas, de acordo com uma influência da época que ele viveu intensamente, não apenas como revolucionário, mas também como um cientista” (CODELLO, 2007, p. 141). Relações e detalhes que serão melhor explorados e decifrados ao longo dessa pesquisa. O importante é compreender que esses autores – Proudhon, Bakunin, Kropotkin e Reclus – constituem o grupo dos pensadores “clássicos” do anarquismo que desenvolveu as bases de uma proposta de educação essencialmente anarquista. Todos foram fonte de inspiração para aqueles que se dedicaram a implantar em suas escolas, centros de estudos, sindicatos ou

ambientes políticos e formativos algumas das premissas educativas por eles idealizadas.

Dentre muitas experiências espalhadas pelo mundo ao longo dos anos, tomaremos algumas como exemplos para fins de explicitar ao leitor como a instrução integral se concretizou. Para isso, dedicaremos algumas linhas aos principais educadores, teóricos e realizadores: Louise Michel, Paul Robin, Sébastien Faure e Fernand Pelloutier. Sabemos da importância, por exemplo, de Liev Tolstoi e Madeleine Vernet, entre muitos outros, mas cada um desses personagens mereceria um profundo estudo e uma tese dedicada exclusivamente a eles e suas experiências educativas. Além disso, apresentaremos, mais adiante, uma experiência específica, incluindo seus aspectos teóricos e didáticos, ao mesmo tempo em que analisaremos a vida e o pensamento de seu fundador em detalhes: a Escuela Moderna de Barcelona e seu idealizador Francisco Ferrer y Guardia. Também nos dedicaremos, como já anunciado anteriormente, a desvendar a constituição de uma rede de colaboradores em torno de um projeto, composta por militantes e cientistas de renome no cenário europeu e mundial.

Durante a Comuna de Paris (1871) os princípios de uma educação anarquista foram colocados em prática. Uma comissão encarregou-se de propor novos parâmetros organizacionais, didáticos e de conteúdos para o ensino, grupo dentro do qual se destacou a enfermeira, poetisa e professora Louise Michel (1830-1905). Durante a Comuna foi implantado o ensino primário e profissionalizante laico e misto para todas as crianças.

Mas foi o francês Paul Robin (1837-1912), considerado, ao mesmo tempo, um homem da prática e da teoria educacional, quem implantou e aperfeiçoou os preceitos da Educação Integral propostos pelos anarquistas e difundido pela AIT, do qual era membro e apresentou moção sobre o ensino integral no Congresso de 1868. Estudou medicina mas acabou matriculando-se na Escola Normal. Tornou-se professor de matemática e ciências, darwinista e socialista. Era apoiador da emancipação feminina e criou o primeiro centro de informação sobre produtos anticonceptivos em Paris, como consequência de suas ideias neo-malthusianas. Foi professor da Universidade Nova de Bruxelas. Fundou várias revistas e colaborou com tantas outras. Escreveu sobre o tema da educação, a partir de sua experiência concreta como diretor durante 14 anos – de 1880 a 1894 – à frente do Orfanato de

Prévost, na cidade de Cempuis (França). Seu principal texto sobre o assunto foi publicado nas páginas de *La Philosophie Positive* entre 1869 e 1872 na forma de pequenos artigos. Robin afirma que “a ideia de educação integral só há pouco tempo alcançou a sua completa maturidade” (ROBIN, 1989, p. 88) e que “ela nasceu do sentimento profundo e do direito qu cada homem tem, quaisquer que sejam as circunstâncias do seu nascimento, de desenvolver, da forma mais completa possível, todas as faculdades físicas e intelectuais” (Ibid.). Paul Robin também cita as resoluções do congresso da AIT e seu papel fundamental na emancipação da classe proletária, amparadas nas “tendências científicas positivas” visando estabelecer “a ordem social fundada na ciência” (Ibid.). Segundo Clovis Kassick, é possível perceber

> na organização escolar proposta por Robin, uma certa hierarquia do conhecimento das ciências (científico) sobre as demais áreas de conhecimento, que ele não conseguiu romper e que vigora até hoje no processo escolarizador. Em função do que ele propunha para a educação integral, a metodologia a ser utilizada era essencialmente prática e experimentalista, o que demonstra o positivismo do qual estava eivada, sendo verdade somente aquilo que passa pelos sentidos. Daí por que o 'método científico' configura-se como a metodologia por excelência (KASSICK, 2004, p. 32)

O caráter cientificista do pedagogo está explícito em suas obras e na sua vida. Ele levou ao extremo sua dedicação à ciência. Em 1901 escreveu um manual onde descrevia um processo científico para causar a própria morte, intitulado “Técnicas de Suicídio” (ROBIN, 1901), pois acreditava que um homem livre deveria ter controle sobre todos os aspectos de sua vida, inclusive sobre sua morte. Assim, em 1912 Robin suicidou-se de maneira planificada e documentou os procedimentos e sensações para servirem de base para estudos futuros. Transformou o seu próprio suicídio num derradeiro experimento científico.

Na educação integral há um objetivo racional na aprendizagem: “o aluno deverá reservar certo número de horas de conhecimento profundo de um pequeno número de profissões e escolher o tipo de trabalho ao qual dedicará a sua existência” (Id., p. 93). Novamente surge o trabalho como central na prática pedagógica. Para que isso se realize, aplicados a ambos os sexos, os professores devem respeitar o desenvolvimento natural dos alunos e suas inclinações e gostos. Robin parte, primeiramente, de exercícios dos órgãos dos sentidos da criança

através de jogos pedagógicos que favoreçam a observação dos fenômenos, sem auxílio de instrumentos; depois introduz a utilização de lupas, microscópios e outros aparelhos; inicia o exercício de órgãos ativos através de movimentos físicos e exercícios práticos; e estimula o uso da voz para a comunicação e depois para o canto; chegando, finalmente, na escrita da linguagem articulada e culta. Em suma: "ouvir e ler, falar e escrever, são quatro coisas que verdadeiramente constituem a parte literária da educação e estão intimamente ligadas que não se pode, em verdade, possuir uma sem as outras" (Id., p. 102). Muito ao contrário do que acontece nas escolas tradicionais, onde somente o ouvir e escrever são estimulados, em detrimento do ler e falar. Na mesma linha definida por Reclus (2010; 2011a) posteriormente, Robin já dizia que a "criança deixa logo de ser só consumidor, mas pode e, consequentemente, deve, tornar-se produtor" (Id., p. 91). Em suma,

> todo o homem deve ser considerado sob dois pontos de vista: como ser isolado, independente, completo por si só, e como membro da coletividade. Nenhuma destas duas maneiras de considerá-lo pode ser sacrificada pela outra. Como ser distinto e completo ele tem direito ao desenvolvimento total de suas faculdades; como membro da coletividade ele deve contribuir com a sua parte de trabalho íntegro e necessário [...] se a educação de cada homem tivesse por base não uma porção restrita dos conhecimentos humanos, mas a sua totalidade, veríamos desaparecer as funestas divergências sobre os grandes problemas de princípio, que atrasam de forma considerável o progresso da humanidade (ROBIN, 1989, p. 89-90).

Os alicerces da educação integral são, por um lado, a formação intelectual ligada aos conteúdos e conhecimentos científicos e artísticos, e por outro a educação moral, oposta à qualquer metafísica, para garantir a liberdade total da criança associada ao senso de responsabilidade. Os métodos empregados em Cempuis visavam a educação dos sentidos, da razão, da memória e da imaginação.

Sébastien Faure (1858-1942) iniciou sua carreira política candidatando-se ao parlamento pelo Partido Socialista em 1885, abandonando-o alguns anos depois para filiar-se ao ideal anarquista. Colaborou com muitas publicações periódicas e foi fundador de *Le Libertaire*, junto a Louise Michel, e *Ce qui 'il faut dire*. Escreveu livros e proferiu conferências de propaganda anárquica, idealizou a *Encyclopédie Anarchiste* na década de 1920 e foi, sem dúvida, um dos grandes militantes e teóricos do anarquismo francês. Mas foi como diretor da escola libertária de La

Ruche (A Colméia) que tornou-se conhecido como um importante pedagogo. A escola era laica, autogestionada e com orientação cooperativista. Funcionou de 1904 a 1917 numa área de 25 hectares de bosque e abrigava, aproximadamente, 40 crianças. Para ele o

> ensino deve ter por objetivo formar seres quanto possível capazes, apesar de sua especialização costumeira e quando as circunstâncias permitirem e exigirem: os trabalhadores braçais poderem abordar o estudo de um problema científico, apreciarem uma obra de arte, conceberem ou executarem um plano, e inclusive, participarem de uma discussão filosófica; os trabalhadores intelectuais, porem mãos à obra, utilizarem com destreza os braços, fazerem na fábrica ou no campo um papel decoroso e um trabalho útil (FAURE, 1989, p. 123).

E foi assim que tentou "pôr em circulação alguns homens dessa espécie" através da educação integral, associando o ensino técnico e profissional com a formação científica e intelectual. O francês criticou fortemente a divisão entre os teóricos e práticos, entre trabalho intelectual e braçal, ou, em resumo, entre os burgueses e os operários.

Na escola havia oficinas onde se ensinava carpintaria, costura e encadernação, com vistas à formação das crianças, mas também à manutenção econômica do projeto. Faure realizou diversas turnês em que proferia conferências que tinham como objetivo difundir o ideal anarquista e arrecadar fundos para os projetos que tinha em mente. Sabe-se que teria investido boa parte de seu dinheiro ganho como palestrante na *La Ruche.* A escola vendia parte dos materiais produzidos em suas oficinas para sindicatos e associações simpatizantes da educação anarquista como forma de arrecadação complementar de fundos para sua manutenção.

Com o intuito de que a criança possa "aprender a aprender" (Id., p. 126) – segundo escrito pelo próprio Faure na década de 1910, deve-se abandonar o método tradicional – dedutivo – e implantar aquele que faz com que o aluno adquira papel mais importante no processo de ensino-aprendizagem, preponderante tanto em relação ao professor quanto ao conteúdo: o método indutivo. A partir da observação da realidade é o estudante que "procura, que se esforça, observa, anota, classifica, generaliza" (Id., p. 127) sob uma simples direção do professor que serve mais para estimula-lo e não deixa-lo desistir frente aos insucessos. Segundo Faure, o

> primeiro método [o dedutivo] é no fundo, um método dogmático, religioso; implica, por parte do discípulo, um ato de fé em relação ao livro e em relação ao educador; pois o discípulo não admite a regra porque já controlou a sua legitimidade, não considera a regra como exata porque teve o cuidado de verificar a sua precisão. Acredita nela; considera-a como a expressão de uma certeza, porque o livro e o professor ensinam, porque tem confiança em um e no outro, porque está convencido de que nem um nem outro podem se enganar, nem enganá-lo; porque em resumo acredita, tem fé naquilo que lhe ensinam (Id., p. 128).

Já o segundo método, o indutivo,

> abandona todo credo, só leva em conta as coisas concretas, vivas, vistas, necessita de observação, apela para o espírito crítico, apoia-se na experimentação, comporta a verificação, o controle, exige o exercício racional e constante do livre exame (Ibid.).

O ensino racional deve caminhar sempre do simples ao composto, do concreto ao abstrato, da unidade ao número e assim por diante. O contrário é um ato de fé e, portanto, religioso (FAURE, 1989). Em questão de método nenhum outro pensador anarquista poderia resumir tão eficazmente essa ideia.

Nos opúsculos escritos por Sébastien Faure havia uma tentativa de registrar a história e compilar as experimentações pedagógicas colocadas em prática nos arredores de Paris durante os anos de 1904 e 1917. Podemos notar, em linhas gerais, a consonância de sua prática com o proposto pelos “clássicos” do anarquismo e, é claro, alguns avanços em sua escrita sincera. Faure acreditava que os pequenos não são um reflexo dos adultos, por isso a criança deve ser ela mesma, sempre. Aqui há uma influência da psicologia ao tratar da necessidade dos pais e educadores se refletirem nas crianças, de formar o aluno ou filho à sua imagem, o que é para ele condenável e deve ser evitado. Quanto à coeducação de sexos que era praticada na escola, Faure a defende pelos mesmos argumentos que os demais pedagogos anarquistas, adicionando que lá

> vivem juntos meninos e meninas como irmãos e irmãs no seio de famílias numerosas. Todos colaboram nos mesmos trabalhos e participam dos mesmos brinquedos. A vida é igual para todos. E me espanta que este sistema da co-educação possa levantar ainda tantos protestos, suscitar tantos temores e desencadear ardentes controvérsias. É consequência de quinze séculos durante os quais a mentalidade pública foi-se impregnando gradativamente de preconceitos ridículos e de apreensões inúteis (Id., p. 141).

Também aboliu os sistemas de classificação baseados em recompensas e castigos, que só estimulariam a competição em detrimento da solidariedade entre os estudantes, pois observava que aqueles formados no sistema tradicional classificatório das inteligências, quando adentrarem na sociedade,

> vão abrir espaço dando cotoveladas para ocuparem os melhores postos, convencidos de que o essencial é estar na primeira fila, quaisquer que sejam os meios empregados, e de que o êxito justifica tudo (Id., p. 130-131).

A educação moral também está presente em *La Ruche,* pois para Faure, "em matéria de educação, o regime da liberdade comporta riscos e inconvenientes. É evidente. Porém, o da obrigação leva consigo outras mais temíveis" (Id., p. 135). No que diz respeito à primeira refere-se, basicamente, à segurança da criança, já a segunda causa efeitos psicológicos duradouros nos pequenos. Ao final, "levando em conta as reservas que dita a prudência e que exigem o cuidado do interesse da criança e de sua segurança, o regime de liberdade só dá bons resultados" (Id., p. 138). *La Ruche* fechou suas portas devido à eclosão da Primeira Guerra Mundial. Mas o que devemos ater dessa experiência escolar é que nela se praticou verdadeiramente a Educação Integral, um ensino livre e laico, que ainda hoje influencia aqueles apaixonados pela liberdade da criança e pela pedagogia libertária.

Representante da corrente sindicalista do movimento anarquista, Fernand Pelloutier (1867-1901) foi muito além da luta reivindicativa e corporativa dos sindicatos. Em meados da década de 1890 converteu-se ao anarquismo após alguns anos atuando no campo socialista (PELLOUTIER, 2013). Foi um dos grandes nomes do sindicalismo revolucionário francês e o maior animador das Bolsas de Trabalho, espaço que aglutinava diversos serviços e funções conectadas à luta dos trabalhadores. Sua concepção de sindicalismo carregava duas dimensões, uma de transformação social através do confronto diário dos trabalhadores contra o capital, e outra que se constituía numa perspectiva pedagógica, sendo a auto-formação da classe ferramenta para sua própria emancipação. De seu livro póstumo e de alguna artigos espealhados epla imprensa operária podemos extrair as principais impressões dele sobre o tema da educação.

Influenciado fortemente pelo pensamento de Kropotkin, o sindicalista francês relaciona diretamente a educação com a ação sindical revolucionária ao dizer que o que falta ao operário é “a ciência de sua infelicidade”, falta-lhe ”conhecer as causas de sua servidão” para “poder discernir contra quem devem ser dirigidos seus golpes” (PELLOUTIER, 2006b, p. 102). Fernand Pelloutier está convencido de que uma mudança radical da sociedade só virá “pela força das armas”, ams mesmo assim, não abandona a ação educativa. E desenvolve grandes reflexões sobre o assunto. Propõe, por exemplo, mudanças no sistema de ensino, propondo que ele seja integral, que se elimine o sistema de progressão ou de séries, que os estudos de um indivíduo siga até aos vinte anos de idade e que seja uma educação totalmente livre. Aí que entra o papel das Bolsas de Trabalho e seu serviço educativo voltado para os trabalhadores. Além de conferências filosóficas e científicas, da organização de Universidades Populares e sociedades científicas, Pelloutier defendia a fundação de um Museu do Trabalho e de bibliotecas em cada entidade sindical da França (PELLOUTIER, 2006a). Muitas vezes, ao se referir as Bolsas de Trabalho, justapunha termos como “escola de economia social”, “escola de solidariedades urgentes” ou “universidades do operário” (Ibid.).

Tanto no seu sindicalismo como na sua concepção de educação sobressaem os princípios anarquistas, em especial o da cooperação e do apoio mútuo, o que se reflete na sua predileção pelo ensino dito “mútuo”, onde há mum ganho de escala, já que um professor pode se encarregar de dezenas de alunos, mas ao mesmo tempo estabelece um sistema que atribui aos estudantes, na figura de “alunos-monitores”, um papel pedagógico importante da educação dos filhos da classe operária. Assim, estabelece-se um processo muito mais horizontal entre sujeitos aprendentes e o mestre, assim como incentiva a utonomia e o desprezo pela autoridade baseada na idade e no papel do professor.

Pelloutier critica veementemente a escola pública republicana francesa que, para ele, é o “melhor instrumento de dominação” da burguesia, pois transmite um ensino que é, em sua forma e conteúdo, destinado a manter a ordem burguesa. A classe operária deveria criar um ensino que lhe seja próprio, útil e de acordo com seus valores e visões de mundo. Para isso, a escola para ser verdadeiramente um “serviço público” deveria ser gerida diretamente pelos próprios usuários e trabalhadores interessados na educação. Mas ele mesmo admite que “seria pueril

crer e esperar que o Estado, salvaguarda das altas classes, consentisse, restituindo à coletividade a liberdade do ensino, em destruir ele próprio seu melhor instrumento de dominação" (PELLOUTIER, 2006, p. 101-102).

A busca dos trabalhadores por autonomia, segundo Lúcia Bruno, leva a uma luta direta contra o capital. Porém, as ações autônomas dos operários, por exemplo, extrapolam as paredes da fábrica e acabam gerando novas relações econômicas e sociais, mais igualitárias e coletivistas, solidárias e horizontais (BRUNO, 1983). Nessa mesma lógica se insere a proposta de educação integral, que visa, além de proporcionar uma educação livre de dogmas, garantir um espaço de autonomia e autogestão no ambiente escolar.

A autogestão e a autonomia, somadas à solidariedade típica das classes exploradas, constituem respostas práticas tanto ao sistema político vigente – Estado, democracia representativa - como ao sistema econômico hegemônico – o capitalismo – na medida em que essa visão de mundo "é incompatível com a lógica do capital, pois rompe com a competição e com as formas de fragmentação e hierarquização necessárias à reprodução dessa lógica." (ACCIOLY e SILVA, 2001, p. 78)

Autogestão escolar, autonomia do indivíduo e métodos experimentais de ensino ainda hoje são, tanto nas escolas democráticas como em algumas poucas escolas tradicionais, objeto de discussão e reflexão, mas também são parte de um campo em disputa, onde se confrontam diferentes interesses e visões de mundo. Compreender as propostas e práticas pedagógicas dos anarquistas pode ajudar a encontrar soluções e novas possibilidades para escolas e educadores hoje.

Os libertários veem na educação uma ferramenta de transformação social e um espaço para intervenção política e ação revolucionária. Muito se produziu entre os teóricos e militantes anarquistas sobre educação: seja denunciando o caráter elitista e opressor da escola tradicional; seja compreendendo a ingerência da igreja e do estado sobre a gestão e os conteúdos escolares como uma forma de reforçar e manter a dominação política sobre a classe trabalhadora e popular; ou ainda propondo novas formas de organização e gestão pedagógicas.

Os anarquistas querem uma educação laica e sem a interferência estatal. Porém, além de afastar o Estado das questões pedagógicas, o anarquismo propõe a construção de uma nova sociedade, onde Estado e capitalismo não teriam razão de

existir. Nesse sentido, podemos entender que as ações dos anarquistas são essencialmente para destruir a instituição Estado, buscando constantemente a realização de sua utopia. Se a educação exerce um papel essencial nesse processo, ela só pode se constituir, então, enquanto uma educação “contra o estado”. Para isso os educadores anarquistas mobilizaram suas ferramentas no campo da política e da educação, ams também travaram sua luta também no campo científico, como veremos no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 2: CIÊNCIA E ANARQUISMO: APROXIMAÇÕES E CONFLITOS

2.1. Estudos sobre ciência e anarquismo no Brasil

Há pouquíssima produção acadêmica que tenha se dedicado especificamente em compreender a relação entre o pensamento anarquista e a ciência. Dentre alguns dos temas mais comuns em artigos e livros que dialogam com o tema encontramos reflexões sobre o "anarquismo epistemológico" e análises da obra de Paul Feyerabend (OLIVA, 2005: TERRA 2002). Seu pensamento leva a um "vale tudo" ou, ainda mais corretamente, ao abandono de todo método científico, abrindo a possibilidade para uma multiplicidade de óticas referentes ao mesmo fato, já que para essa corrente a "ciência é vista como uma forma de explicar a realidade tão falha e especulativa quanto a metafísica e o mito" (OLIVA, 2005, p. 18). Tal postura leva a uma primazia do irracionalismo, opondo-se aos métodos lógico-empíricos, para descrever ou provar uma teoria. Ao mesmo tempo confronta-se com as regras sociais estabelecidas que podem condicionar algumas maneiras de agir dos cientistas e determinar limites para o trabalho científico. Tais escritos são marcados por um comumente desconhecimento da filosofia política e da história do anarquismo e por um relativismo pós-moderno onde se esvazia importantes recortes políticos relativos a cada um dos olhares e métodos em disputa ou em oposição. Não é dessa abordagem de ciência que trataremos na presente pesquisa, mas sim daquela formulada por cientistas como Kropotkin e os irmãos Reclus.

Alguns trabalhos tangenciaram o assunto ao analisar a vida e a obra de Piotr Kropotkin (LUIZETTO, 1987; TRAGTENBERG, 1987) e Élisée Reclus (ANDRADE, 1985). Infelizmente, não alcançaram passar das generalizações, talvez por falta de intenção de dedicar-se a um tema tão específico dentro das enormes possibilidades de pesquisa sobre anarquismo ou por não terem de fato se debruçado nos originais e numa diversidade de livros que fosse representativa da riqueza do pensamento dos anarquistas sobre a ciência. Afirmações como a de que os anarquistas realizaram uma "substituição da fé religiosa por outro tipo de fé, a científica" (MAZA, 1993, p. 39) ilustram bem com que simplicidade foram tiradas conclusões em alguns trabalhos acadêmicos sobre um assunto deveras mais complexo.

Na dissertação de mestrado intitulada “Anarco-sindicalistas – a Visão dos Libertários de Ciência e Tecnologia”, de autoria de Fabio Maza, o autor debruçou-se sobre os periódicos operários publicados no Brasil no início do século XX anotando, primeiramente, as mudanças tecnológicas da indústria – têxtil, gráfica, vidraçaria, panificação, etc. – e qual era a relação dos anarco-sindicalistas com a tecnologia. Em seguida, tentou “reconstruir a noção de ciência e os diversos elementos formadores e informativos do universo cultural dos libertários” (MAZA, 1993). Maza analisou a “relação histórica entre ciência e tecnologia” (Id., p. 3) e da ideia de progresso entre os pensadores conservadores e entre os industriais da época, confrontando com as noções existentes entre os anarco-sindicalistas. No que concerne ao capítulo referente à ciência partiu do sentimento contrário à religião difundido entre anarquistas, maçons, livre-prensadores e colocado em prática pelo movimento anticlerical. A oposição à igreja teria levado os anarquistas à necessidade de apegar-se na ciência como ferramenta de combate ao obscurantismo católico. Fábio Maza afirma ser possível perceber uma mesma preocupação básica entre anarquistas, positivistas e industriais em relação à ciência e à tecnologia. Chega ao absurdo de cotejar trechos de artigos extraídos das páginas do periódico anarquista *A Plebe*, com o pensamento do escritor conservador Monteiro Lobato e do industrial Roberto Simonsen, sugerindo semelhanças e concordâncias. Segundo o historiador, havia um “clima” comum na época “que aproximava correntes de pensamentos do universo pensante que via a máquina como libertadora da humanidade e que depositava uma fé sem limites dos ditames da razão e da ciência” (MAZA, 1993: 15). Porém, o mesmo autor na mesma página de sua dissertação reconhece que existiam “projetos de sociedades diferentes”. Isso não é mero detalhe. É justamente o que coloca os Simonsens e Lobatos em franco antagonismo aos Reclus e Kropotkins, apesar e muito além de qualquer aproximação no campo do discurso ou dos pressupostos metodológicos declarados.

É nessa fenda existente entre uma visão de mundo baseada em uma filosofia política anarquista e uma interpretação do papel da ciência para os anarquistas que nos moveremos nesse trabalho, caminhando sobre a tênue corda que conecta as duas margens de um abismo, trajeto até hoje pouco explorado pelas ciências sociais contemporâneas e ignorado pelos poucos pesquisadores que se dedicaram a escrever as poucas linhas sobre a relação existente entre anarquismo, ciência e

educação. Essa tese se insere nessa seara visando contribuir para preencher uma lacuna nos estudos sobre o movimento anarquista, suas ideias e suas iniciativas educacionais. Esperemos que outros trabalhos se debrucem, futuramente, sobre esse tema tão instigante. Uma nobre iniciativa já esboça esse futuro: a realização em novembro de 2013 de um Colóquio Internacional Ciência e Anarquismo[7], que a nosso ver tem justamente a proposta de incentivar a pesquisa e socialização de resultados entre pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento. Torcemos para que esse encontro renda bons frutos e ajude a oxigenar um pouco os trabalhos acadêmicos sobre o tema.

2.2. Críticas anarquistas à ciência

A ciência sempre foi um tema para os anarquistas, desde meados do século XIX, pois nesse período, concomitante ao desenvolvimento do capitalismo, do movimento operário e da consolidação dos estados nacionais, o pensamento científico ganhou novos aportes e se consolidou nas mais diferentes áreas do conhecimento. É nesse contexto que afirmou-se na história o conceito de um "socialismo científico" de orientação marxista, em oposição a uma corrente de "socialistas utópicos", inclusive com acusações de que os anarquistas teriam visões ingênuas da natureza humana ou mesmo propostas equivocadas "cientificamente" e sem base conceitual. Acreditamos que para compreender melhor a percepção anarquista em relação à ciência devemos mover essa balança numa direção contrária àquela observada ao longo do século XX nas interpretações acadêmicas. É necessário demonstrar que os anarquistas estavam inseridos num contexto histórico, político e social do final do século XIX tanto quanto os marxistas e, qualquer um que dedique alguns minutos para estudar diretamente as fontes deixadas pelos anarquistas, ou seja, seus livros e jornais, ao invés de repetir fórmulas prontas propagadas por terceiros, carregadas de preconceitos e disputas políticas, poderá comprovar que o silenciamento referente aos anarquistas do campo científico é, no mínimo um erro de análise histórica, quando não uma mentira difundida e reproduzida sem a necessária verificação ou crítica. Grupos importantes de socialistas em sua gênese nos anos da Primeira Internacional dedicavam-se à

[7] Recomendamos o acesso ao site do evento: https://cienciaeanarquismo.milharal.org/

ciência como ofício ou como método de compreensão do mundo. Marxistas e anarquistas buscavam, ambos, legitimar suas teorias no campo científico. A explicação científica do mundo, dos fenômenos e das relações era um desejo comum à época entre socialistas, livre-pensadores e ateus, por um lado para se contrapor às visões deístas, religiosas ou mesmo metafísicas recorrentes naqueles anos, e por outro, para ganhar força de argumento quase isento de refutação. Tal era a autoridade do discurso científico. É também um detalhe de grande importância que alguns dos mais renomados teóricos anarquistas foram também homens de ciência.

O geógrafo e anarquista Piotr Kropotkin afirmou no início do século XX que, mesmo compreendendo que o anarquismo surgiu no meio do povo, "do tumulto das lutas em prol das reivindicações sociais", como em todos movimentos verdadeiramente revolucionários, e "não de um estudo científico ou do tranquilo gabinete do sábio", acreditava ser de suma importância compreender o lugar que ele ocupa entre as "diversas correntes do pensamento científico e filosófico moderno" (KROPOTKINE, s/d: 17). E complementa seu raciocínio propondo algumas perguntas que vão ao encontro dos nossos anseios nessa tese de doutorado em educação. Kropotkin pergunta: "Qual é a atitude do anarquismo em relação a essas diversas correntes? Sobre qual se apoia de preferência? De que método de investigações se serve para comprovar as suas conclusões?" (Ibid.). E vai ainda mais longe: "Com que corrente da ciência moderna tem maior afinidade?" (Ibid.).

Essa é uma resposta extremamente complexa e delicada, pois o anarquismo, assim como qualquer corrente política ou filosófica, é passível de múltiplas interpretações e usos. No presente trabalho tentaremos delimitar o objeto de nosso estudo o máximo possível e dar algumas contribuições para pensarmos em prováveis respostas para essas e outras indagações no que concerne à relação entre anarquismo, ciência e educação. Nosso recorte temporal não fixa datas-limites, mas podemos afirmar que se localiza entre a segunda metade do século XIX e primeiras décadas do século XX, período em que Kropotkin escrevia as referidas linhas e uma série de pensadores, militantes e educadores anarquistas produziram muitas teorias e aplicavam-nas em experiências escolares.

Tomamos para esse estudo a tentativa de compreender a relação entre anarquismo, educação e ciência. Partiremos inicialmente de um esboço de resposta

à pergunta feita por Kropotkin há mais de 100 anos: “Que lugar ocupa, então, o anarquismo no grande movimento intelectual do século 19?” (KROPOTKIN, s/d: 79).

Os limites e progressos de cada ciência são dados e reconhecidos por uma série de fatores, dentre eles estão o estágio de conhecimentos em que se está referente à determinado fato, mas também as restrições políticas, morais, religiosas e econômicas colocadas pela sociedade vigente em cada período histórico. Para Kropotkin, são tais contingências que “mantém a ciência sempre juvenil” e atraente. Ele acredita que a ciência recua seus limites constantemente, pois

> onde ela [a ciência], há vinte ou trinta anos, se detinha, é hoje domínio conquistado; o limite, até então imposto, recua. Após a conquista de grandes progressos, a ciência detem-se novamente para proceder à revisão da totalidade dos conhecimentos adquiridos, para descortinar novos horizontes que se antolham e investigar fatos novos que lhe permitam tomar um novo impulso e marchar na pegada de novas conquistas (KROPOTKINE, s/d: 59).

O autor de uma das biografias de Kropotkin, Martin A. Miller (1976), acredita que ele teria cometido os mesmos erros daqueles mesmos pensadores por ele criticados – Spencer, Huxley e Marx – ao tentar estabelecer um “anarquismo científico” baseado em metáforas e sem embasamentos em leis possíveis de uma demonstração empírica. Sem dúvida é uma interpretação possível e sustentada inclusive entre alguns pensadores anarquistas posteriores, porém vale ressaltar que o príncipe anarquista tinha sempre em mente o caráter político da ciência e não parece ter tentado nunca esconder sua adesão aos ideais ácratas, ao contrário de muitos intelectuais e cientistas que tratavam de fazer valer uma falsa neutralidade política na interpretação de suas teorias. Kropotkin compreende esses mecanismos muito bem e os expõe em *Modern Science and Anarchism*. Se não numa campanha explícita pela política anarquista, Kropotkin estava sem dúvida em movimento contrário ao obscurantismo da igreja e à autoridade do estado, também no campo científico e essa constatação não faz de suas descobertas e teorias menos importantes ou menos necessárias ao desenvolvimento de uma ciência livre de dogmas e de uma política menos autocrática. Para Kropotkin “o anarquismo situa-se no interior do evolucionismo e das ciências 'positivas', cuja primeira vantagem é desmentir todos os sistemas religiosos e metafísicos” (FERRETTI ; PELLETIER, 2013, p. 7). Marie Fleming aponta que também o geógrafo Élisée Reclus

“desempenhou um papel fundamental no processo através do qual o anarquismo se tornou 'científico'” (FLEMING, 1979, p. 144, tradução nossa).

Para os anarquistas sempre houve uma natureza política na ação dos intelectuais e cientistas, interpretado por alguns estudiosos como uma visão utilitarista da ciência. Fábio Maza (1993) ensaia um olhar mais aprofundado sobre a questão política dos anarquistas e sua adesão aos métodos científicos baseados na experimentação e na observação dos fatos. Para além de um discurso de busca da “verdade” pela ciência, os anarquistas visavam fazer descer o foco central da ação política, virando do avesso as relações sociais estabelecidas, empoderando os trabalhadores e explorados, dando-lhes ferramentas que lhes permitissem sair das garras da igreja e da dependência dos patrões e de seus “especialistas”, cientistas e “sábios”. Por trás de um discurso como o que se lê em *A Plebe* de 1919, que “os que defendem a sociedade atual combatem a verdade”, desponta um chamado àqueles que estão em posição privilegiada na sociedade – intelectuais, profissionais liberais, etc. – a se solidarizarem com os explorados. A “missão dos intelectuais e dos homens de ciência é defender e não combater a verdade, segue-se que, em defendendo a sociedade atual, os intelectuais e os cientistas brasileiros do Brasil falham na missão” (A Plebe, 10/1919). Se a burguesia, circundada pelos industriais e governantes tentavam a todo custo através do discurso técnico e científico, despolitizar os problemas sociais, transformar desigualdades econômicas e sociais em questões administrativas, imprimindo um discurso de neutralidade científica, fora dos conflitos políticos e sociais presentes na história, os anarquistas caminhavam no sentido contrário. Ao “politizar” a ciência, ou melhor, ao exigir um posicionamento dos intelectuais e cientistas, os libertários mantiveram sua crença na ciência, mas não naquela falsa ideia construída pelos poderosos de que o pensamento científico está acima ou fora das disputas políticas, e sim aquela ideia própria dos anarquistas de que a ciência em si é política e por isso um espaço privilegiado de disputa e de luta.

Mikhail Bakunin (1814-1876) denuncia veementemente o absurdo da dominação da ciência. Jean Marc Raynaud destaca esse aspecto no pensamento do anarquista, para quem os homens e mulheres são divididos em trabalhadores manuais e intelectuais, ou “homens de ciência” e “como que por acaso, a ciência serve à burguesia para legitimar seu poder” (RAYNAUD, 2003, p. 38). Dessa

maneira o “saber” transforma-se em “poder”. Bakunin pergunta-se: “o que é que constitui, principalmente, a força dos Estados?”. Ao que ele mesmo responde:

> A Ciência. Sim, a ciência. Ciência do governo, da administração, ciência dos negócios, ciência de tosquiar os rebanhos populares sem fazê-lo gritar demasiado e, quando começar a gritar, ciência de impor-lhes silêncio, paciência e obediência por meio de uma força cientificamente organizada; ciência de enganar e dividir as massas populares, de mantê-las sempre numa saudável ignorância para que nunca possam, ajudando-se e unindo seus esforços, criar um poder capaz de derrubá-los; ciência militar antes de mais nada, como todas as suas armas aperfeiçoadas, e os formidáveis instrumentos de destruição que maravilham; ciência do gênio, enfim, criou os navios a vapor, as ferrovias e o telégrafo; ferrovias que, utilizadas na estratégia militar, multiplicam por dez o poder defensivo e ofensivo dos Estados; telégrafo que, ao transformar cada governo numa máquina de cem, de mil braços, torna possível sua presença intervencionista por toda parte, criando as mais formidáveis centralizações políticas que jamais existiram (BAKUNIN, 2003, p. 66).

É impossível negar, segundo o revolucionário russo, que “todos os progressos científicos serviram, até agora, sem exceção, para o enriquecimento das classes privilegiadas e para aumentar o poder dos Estados, em detrimento do bem-estar e da liberdade das massas populares” (Id., p. 67). Tais progressos teriam beneficiado marginalmente as classes proletárias, pois a velocidade do progresso para a burguesia é muito mais acelerada e o abismo gerado entre as classes é cada vez maior. A classe dominante possui a seu favor a organização política e econômica que favorecem-lhe, inclusive no campo da educação, pois os filhos dos ricos recebem uma instrução que os pequenos futuro trabalhadores não conseguem alcançar, causando e perpetuando assim sua a ignorância forçada já que “os progressos intelectuais e materiais têm contribuído, pois, para aumentar sua escravidão” (Id., p. 69).

No “complô permanente contra o bem-estar do povo” e contra sua liberdade está a “ciência governamental”, que Bakunin define como

> a arte de despojar o povo de tal modo que ele o sinta o menos possível e não lhe deixar o mínimo excedente, pois todo excedente dar-lhe ia uma força suplementar; é também a arte de não lhe retirar o que é estritamente necessário à miserável existência e à produção contínua das riquezas; é a arte de recrutar no povo soldados e organiza-los por meio de uma disciplina factícia e formar um exército, força fundamental do Estado destinada a reprimir o povo e abatê-lo; é a arte, digo, de repartir inteligente e racionalmente dezenas de milhares de soldados […] (BAKUNIN, 2009, p. 65-66).

Mas Bakunin não despreza totalmente a ciência, ao contrário, sabe que é o pensamento e a ciência que diferenciam os homens dos demais animais e que são agentes de potentes progressos para a humanidade, mas se tais progressos não se encontram em harmonia com a vida e afinados com a verdade, pode-se dizer que tanto a ciência como o pensamento estão condenados "à mentira, aos sofismas e ao serviço da mentira, ou ao menos, a uma vergonhosa covardia e à inação" (BAKUNIN, 2009, p. 51). Aponta o papel dos indivíduos nesse processo, pois

> nem a ciência nem o pensamento têm existência à parte, no abstrato; eles só encontram expressão no indivíduo; todo homem ativo é um ser indivisível que não pode simultaneamente buscar a verdade rigorosa em teoria e morder os frutos da mentira na prática (Ibid.)

Suas críticas mais duras são reservadas aos cientistas e aos que encontram-se nos bancos universitários, mas estão à serviço dos poderosos. Sua opinião é impactante ao negar a legitimidade de um governo, qualquer governo, mesmo que baseado sobre preceitos científicos:

> O governo da ciência e dos homens de ciência, ainda que fossem positivistas, discípulos de Auguste Comte, ou ainda discípulos da escola doutrinária do comunismo alemão, não poderia ser outra coisa senão um governo impotente, ridículo, desumano, cruel, opressivo, explorador, malfazejo. Pode-se dizer dos homens de ciência, como tais, o que digo dos teólogos e metafísicos: eles não têm nem sentido, nem coração para os seres individuais e vivos. Não se pode sequer fazer-lhes uma censura, pois é a conseqüência natural de sua profissão. Enquanto homens de ciência, eles só podem se interessar pelas generalidades, pelas leis absolutas, e não a levar em conta outra coisa (BAKUNIN, 2000, p. 62)

Bakunin acreditava que um corpo científico deixaria logo de lado a ciência quando chegasse ao poder e passara a ocupar-se do que todos poderes estabelecidos dedicam suas forças: eternizar-se tornando a sociedade confiada a seus cuidados cada vez mais estúpida e, por consequência, mais necessitada de seu governo e de sua direção. Para ele tal governo, além de similar aos demais, seria impossível, pois mesmo que fosse composto por "homens ilustres", "acabaria infalivelmente, e em pouco tempo, por se corromper moral e intelectualmente". O autor justifica sua opinião:

> O maior gênio científico, no momento em que se torna acadêmico, um sábio oficial, reconhecido, decai inevitavelmente e adormece. Perde sua espontaneidade, sua ousadia revolucionária, e a energia incômoda e

> selvagem que caracteriza a natureza dos maiores gênios, sempre chamada a destruir os mundos envelhecidos e a lançar os fundamentos dos novos mundos. Ganha sem dúvida em polidez, em sabedoria utilitária e prática, o que perde em força de pensamento. Numa palavra, ele corrompe-se (Id., p. 35).

Mas podemos perguntar se então os anarquistas rejeitam toda autoridade. Ao que Bakunin responde:

> Longe de mim este pensamento. Quando se trata de botas, apelo para a autoridade dos sapateiros; se se trata de uma casa, de um canal ou de uma ferrovia, consulto a do arquiteto ou a do engenheiro. Por tal ciência especial, dirijo-me a este ou àquele cientista. Mas não deixo que me imponham nem o sapateiro, nem o arquiteto, nem o cientista. Eu os aceito livremente e com todo o respeito que me merecem sua inteligência, seu caráter, seu saber, reservando todavia meu direito incontestável de crítica e de controle. Não me contento em consultar uma única autoridade especialista, consulto várias; comparo suas opiniões, e escolho aquela que me parece a mais justa. Mas não reconheço nenhuma autoridade infalível, mesmo nas questões especiais; consequentemente, qualquer que seja o respeito que eu possa ter pela humanidade e pela sinceridade desse ou daquele indivíduo, não tenho fé absoluta em ninguém. Tal fé seria fatal à minha razão, à minha liberdade e ao próprio sucesso de minhas ações; ela me transformaria imediatamente num escravo estúpido, num instrumento da vontade e dos interesses de outrem (Id., p. 37).

Em resumo, percebemos que a crítica direciona-se muito mais ao uso da ciência como forma de dominação e exploração, ou mesmo de legitimação do poder de grupos privilegiados do que uma negação da ciência em si e de suas possibilidades de progressos e apoio à construção de uma nova sociedade. Mikhail Bakunin diz, como conclusão e para que não reste dúvida em relação ao seu pensamento: “Reconhecemos a autoridade absoluta da ciência, mas rejeitamos a infalibilidade e a universalidade do cientista” (Id., p. 39).

Não é de espantar então a severa condenação da “ciência burguesa”, entendida como o uso da ciência por uma classe para a dominação, propalada por Bakunin: “devemos repelir e combater esta ciência burguesa, assim como devemos repelir e combater a riqueza burguesa” (BAKUNIN, 2003, p. 69). Pois a ciência é um “bem comum de todos” e não deve ser patrimônio de uma ou várias classes que com sua ação destroem a ordem social e perpetuam a exploração do homem pelo homem. Para ele

> é preciso que a ciência não permaneça mais fora da vida de todos, tendo por representante um corpo de cientistas diplomados; é necessário que ela

> se fundamente e se dissemine nas massas. A ciência, chamada doravante a representar a consciência coletiva da sociedade, deve realmente tornar-se propriedade de todo mundo (BAKUNIN, 2000, p. 69)

Bakunin defende a revolta da vida contra ciência, ou melhor dito, contra o "governo da ciência". E uma das melhores ferramentas para esse combate é a educação. Para Bakunin existe uma estreita e indissociável conexão entre ciência e educação. E pela Educação Integral, ou seja, pela instrução manual e intelectual a classe explorada poderá acessar aos conhecimentos que até então estavam nas mãos exclusivamente da burguesia. Para ele, no interesse da sociedade, do trabalho e da ciência não deveriam existir nem operários nem sábios, mas sim homens, instruídos para o trabalho e pela ciência por uma nova educação para todos. A critica de Bakunin à ciência burguesa confunde-se com sua proposta de educação da classe trabalhadora, por isso acreditamos que vale a pena analisar mais detidamente essa relação.

Bakunin afirma que os exploradores têm sobre os explorados uma vantagem, dentre várias outras: a instrução. A instrução é uma força que permite a uma minoria privilegiada manter o poder em suas mãos, mesmo que sua formação tenha sido deformada e insuficiente. Mas será que uma minoria domina pelo simples fato de ser mais instruída que uma maioria? Cabe perguntar também por que essa situação se produz e reproduz? Por que razão os poderosos de beneficiam dos privilégios da instrução, sobre uma minoria que é tão ou até mais apta que os primeiros para os estudos? O próprio Bakunin propõe uma possível resposta:

> "A minoria encontra-se em condições que lhe dão acesso à instrução enquanto as massas populares estão em condições tais que a instrução lhe é proibida, ou seja, a minoria ocupa a posição vantajosa dos exploradores e o povo é a vítima da exploração" (BAKUNIN, 2009, p. 40)

O anarquista russo crê que a dominação da elite sobre a massa popular é exercida através de diversas maneiras e fatores. A questão econômica aparece no centro de suas preocupações, mas não é a única determinante da exploração, já que pensa, como já vimos anteriormente, "o poder político e a riqueza são inseparáveis" (BAKUNIN, 2009, p. 49). Francesco Codello identifica como Bakunin percebe que

> as disparidades de instrução entre operários e camponeses, operários e burgueses, hierarquizaram essas relações de classe, de modo que os mais instruídos sentem-se no direito de reprimir os outros, frequentemente em virtude dessa diferença de cultura (CODELLO, 2007, p. 123).

Ou ainda mais incisivamente nas próprias palavras do anarquista russo:

> conhecemos bem alguns burgueses que dizem tal coisa e que fundamentam o seu direito de dominação sobre essa superioridade de instrução e que disso deduzem para os operários o dever de subordinação (BAKUNIN, 1980, p. 49).

Tendo em vista o papel exercido pela instrução nesse processo o autor tece severas críticas à elite e sua dominação, bem como contra a instrução que produz para si mesma e para o povo. Para Bakunin a cultura popular, de transmissão oral e baseada na tradição do povo é muito rica e pela experiência e vivência das suas dificuldades na prática o homem do povo é infinitamente mais apto do que qualquer burguês universitário. O ensino superior, voltado para as elites, tem como objetivo a formação e reprodução da classe dirigente, dominando o povo "pelo diploma". Como na sociedade capitalista o grau de instrução é um valor e uma condição *sine qua non* de acesso à elite dominante, o Estado não se interessa por dar instrução ao povo, ou mesmo quando dá, é voltada para a formação de mão-de-obra e não para a formação intelectual. Porém, Bakunin, membro da AIT e ferrenho lutador da classe trabalhadora está do lado dos explorados, despreza toda formação acadêmica da elite e afirma, de maneira critica e ácida, que "todo poder exclusivo, e com mais razão toda autoridade, fundado num diploma universitário, tem o dom de fazer de boas pessoas, brutos; e de seres inteligentes, imbecis" (BAKUNIN, 2009, p. 70). E continua dizendo que

> uma academia científica, revestida desta soberania por assim dizer absoluta, ainda que fosse composta pelos homens mais ilustres, acabaria infalivelmente, e em pouco tempo, por se corromper moral e intelectualmente. É atualmente, com o pouco de privilégios que lhes deixam, a história de todas as academias. O maior gênio científico, no momento em que se torna acadêmico, um sábio oficial, reconhecido, decai inevitavelmente e adormece. Perde sua espontaneidade, sua ousadia revolucionária, e a energia incômoda e selvagem que caracteriza a natureza dos maiores gênios, sempre chamada a destruir os mundos envelhecidos e a lançar os fundamentos dos novos mundos. Ganha sem dúvida em polidez, em sabedoria utilitária e prática, o que perde em força de pensamento. Numa palavra, ele se corrompe (BAKUNIN, 1988, p. 30).

O revolucionário russo propõe que os homens cultos abandonem o estudo institucional e se lancem à causa revolucionária com paixão, convidando-os a abandonar as academias e passar a aprender “em meio a essas massas de mãos calejadas pelo trabalho como deveis servir à causa do povo” (BAKUNIN, 1985, p. 28). E utilizando-se de uma forte metáfora relacionada ao nascimento de algo novo declara que os

> jovens intelectuais não devem ser nem o mestre, nem o protetor, nem o benfeitor, nem o ditador do povo, mas somente o obstetra de sua emancipação espontânea, o unificador e organizador dos esforços de todas as forças populares (Ibid.).

Bakunin acreditava que a emancipação dos trabalhadores deveria ser obra dos próprios trabalhadores. E acreditava no potencial revolucionário do povo, que se expressava, dentre muitas formas, também através de sua educação e cultura. O povo

> tem para si dois livros de cabeceira nos quais não cessa de aprender: o primeiro, é aquele de sua amarga experiência, de sua miséria, de sua opressão, de suas humilhações, de sua espoliação e dos sofrimentos que lhe infligem cotidianamente o governo e as classes; o segundo, é aquele da tradição, viva, oral, transmitida de geração a geração, e tornando-se cada vez mais completa, mais sensata, mais vasta (BAKUNIN, 2009, p. 47).

Como proposta prática no campo da educação do povo e da classe trabalhadora o anarquista russo propôs a Educação Integral e debateu-a intensamente no seio da Internacional. Segundo Codello, Bakunin acreditava na revolta e a semeava por onde passada, porém não deixava escapar “a importância de preparar o evento revolucionário por meio daquela potente arma que é a instrução em um cenário de educação libertária” (CODELLO, 2007, p. 121).

A Educação Integral, proposta e desenvolvida por diversos teóricos anarquistas – não só Bakunin, mas também Reclus, Robin e Faure – foi a principal orientadora de diversas escolas anarquistas. Sua teoria baseia-se na multiplicidade de formas de aprendizagem, proporcionando aos educandos tanto a apreensão de conceitos e teorias complexas, como a vivência prática e reflexão moral. O ensino e a aprendizagem ocorrem ao mesmo tempo nos campos intelectual e prático-manual,

caracterizando-se numa transformação não só metodológica, mas de conteúdos também. A Educação Integral fundamenta-se no princípio científico-racional (BAKUNIN, 2003 e 1990; MORYION, 1989). É ao mesmo tempo uma proposta de impacto educativo, político e econômico que visava a instrução dos trabalhadores para reverterem justamente a situação de dominação estabelecida pela elite e sustentada também pela diferença de possibilidade de acesso do povo à instrução.

O geógrafo anarquista Piotr Kropotkin concordava em grande parte com as interpretações de Bakunin sobre a ciência e a educação. Segundo ele “todos nós fomos educados desde as tradições romanas e as ciências professadas nas universidades, a crer no governo e no Estado-Providencia” (KROPOTKIN, 2011, p. 33). Identificava a utilização da ciência na dominação do povo e na manutenção dos privilégios dos dominadores. Perguntava sobre o caráter social da ciência, junto ao trabalhador explorado:

> E nesta luta sem fim, quantas vezes o trabalhador, sucumbindo sob o peso dos obstáculos, não se perguntou em vão: 'Onde estão, pois, esses jovens, que estudaram à nossa custa? Esses jovens que alimentamos e vestimos enquanto eles estudavam? Para quem, com o dorso curvo sob o fardo, e o ventre vazio, construímos essas casas, essas academias, esses museus? Para que, com o rosto pálido, imprimimos esses belos livros que não podemos sequer ler? Onde estão esses professores, que dizem possuir a Ciência humanitária e para quem a Humanidade não vale uma espécie rara de lagartas? Esses homens, que falam de liberdade e nunca defendem a nossa, pisoteada todos os dias? Esses escritores, esses poetas, esses pintores, todo esse bando de hipócritas que, em uma palavra, com lágrimas nos olhos, falam do povo, e que nunca se encontraram ao nosso lado para nos ajudar em nossos trabalhos?'
> Uns satisfazem-se em sua covarde indiferença; outros, a maioria, desprezam 'a canalha' e estão prontos a precipitar-se sobre ela, no caso de ela ousar tocar em seus privilégios (KROPOTKIN, 2003).

Afirmava categoricamente a necessidade de independência da esfera científica em relação à produção de conhecimento para o lucro: “Enquanto os homens de ciência dependerem dos capitalistas e dos governos, como ocorre no presente [início do século XX], a ciência levará, inevitavelmente, a estampilha da influência dos ricos e dos governantes” (KROPOTKINE, s/d, p. 29). E decretava que “No dia em que as letras e a ciência se virem livres da escravidão mercenária tomarão o seu verdadeiro lugar na obra do desenvolvimento humano” (KROPOTKIN, 2011, p. 93).

As opiniões sobre o desenvolvimento da ciência e os estudos que Kropotkin realizou em diversas áreas do conhecimento, bem como o esboço de uma história

da ciência, serão objetos de aprofundamento em um capítulo posterior desta tese. Entretanto, acreditamos que é interessante compreendermos as principais críticas do geógrafo à ciência. O mesmo faremos com as ideias de Élisée Reclus, que serão analisadas em um momento especialmente dedicada à compreensão de sua atuação como geógrafo, professor e crítico da ciência. Mas para situar *en passant* seu posicionamento quanto ao caráter político da ciência, recorremos a uma breve citação de sua obra *El Hombre y la Tierra*, em capítulo dedicado à educação, onde Reclus almeja a "perfeita união da arte e da ciência", quando o

> os cientistas, os artistas, os profissionais instruídos, engajados nas múltiplas empresas tiverem cessado de ser, como o são quase todos em nossos dias, servidores de aluguel dos príncipes e dos capitalistas, e, retomando sua liberdade, poderão voltar-se para o povo dos humildes e dos trabalhadores para ajudá-los a construir a cidade futura, isto é, construir uma sociedade que não comporte nem feiúra, nem enfermidade, nem miséria (RECLUS, 2010, p. 83).

Aí então o "artista já não estará sozinho em suas reivindicações", pois ele "unir-se-á ao higienista, ao cientista" para "de todos os lados simultaneamente" realizar o "assalto contra as práticas impostas e os preconceitos a destruir" (Ibid.). Em seu discurso inaugural na nova universidade que ajudou a fundar em Bruxelas no ano de 1895, Reclus fala para uma plateia repleta de estudantes, professores, intelectuais e cientistas:

> A ciência, como a concebemos, e como procuramos interpretá-la, possui aquele vínculo supremo da união que se encontra em um respeito infinito pelo pensamento humano. Ela também terá [...] a firme resolução de não tirar nenhuma conclusão que não seja derivada da observação e da experiência, e deixar de lado escrupulosamente todas as ideias pré-concebidas de origem meramente tradicional ou místico. (RECLUS apud ISHILL, 1927, tradução nossa).

Kropotkin e Reclus são frequentemente apontados como pensadores que tentaram dar um caráter científico ao anarquismo. Também há quem diga que são positivistas, comtianos, spencerianos, etc. Existe uma interpretação crítica, que peca pelo seu simplismo, de que os anarquistas teriam substituído a religião pela ciência (BASSOLS, 1981). Talvez sim, se tomarmos o uso que fizeram da ciência para desconstruir as filosofias metafísicas e os dogmas religiosos. Mas a adesão ao procedimento científico e racional não é uma opção similar à crença baseada na fé

em doutrinas incontestáveis. O caráter temporário e passível de revisão e superação de hipóteses científicas estabelece claramente uma nova perspectiva ao desenvolvimento da produção intelectual humana, colocando-a, como disse Bakunin, em constante supervisão e contestação, sempre em movimento. Élisée Reclus produziu reflexões interessantes sobre a ideia de progresso e como ocorre o processo social através de revoluções e evoluções.

Já o anarquista italiano Errico Malatesta (1853-1932) foi quem teceu as mais interessantes críticas a um certo cientificismo que imperou entre os pensadores e militantes anarquistas do século XIX. Na década de 1920 escreveu uma série de artigos onde refletiu sobre o tema da ciência e dialogou diretamente com as concepções de Kropotkin. Malatesta não era contra a ciência, pelo contrário, pois endossava o princípio de lutar por "não apenas *pão para todos*, mas também *ciência para todos*" (MALATESTA, 1984, p.52, grifos do autor) Porém, determinava o que entendia por ciência:

> A ciência é a soma e a sistematização do que se sabe ou acredita-se saber: ela formula o fato e tenta descobrir a lei do fato, saber as condições nas quais o fato se produz e se repete necessariamente. Ela satisfaz certas necessidades intelectuais e é, ao mesmo tempo, um instrumento inteiramente válido da potência. Indicando nas leis da natureza os limites do arbítrio humano, ela aumenta a liberdade efetiva do homem e lhe dá os meios de mudar as leis em seu próprio proveito. A ciência é igual para todos, serve indiferentemente para o bem e para o mal, para a liberação como para a opressão (Id., p. 49).

O anarquista italiano expressou em poucas linhas uma interpretação que permeia todo o nosso trabalho sobre o tema da ciência, educação e anarquismo: o caráter político da ciência. Para ele, Kropotkin estaria no campo da filosofia – e não da ciência – quando diz "dar á anarquia seu lugar na ciência moderna" ou que a anarquia é uma conclusão lógica e científica de uma interpretação mecânica do universo, como veremos adiante no capítulo dedicado ao geógrafo russo. Aqui Malatesta separa a ciência da filosofia, ou *o que é* do que *se quer*. Nas ciências o que existem são teorias, sempre hipotéticas e provisórias; na vida social, essas mesmas teorias "são apenas a aparência científica que alguns se comprazem em dar a seus desejos e a sua vontade" (Id., p. 46). Esse pensamento refere-se à "ciência burguesa", mas igualmente ao "socialismo científico" ou ao "anarquismo científico" (Id., p. 47). Pois para ele a anarquia é

> Uma aspiração do homem que não se baseia em nenhuma necessidade natural, verdadeira ou suposta, e que poderá ou não ser realizada em nome da vontade do homem. Ela aproveita-se dos meios que a ciência põe ao alcance do homem em sua luta contra a natureza e contra as vontades contrárias; ela pode aproveitar os progressos do pensamento filosófico quando estes servem para ensinar aos homens a melhor raciocinar e distinguir o que é real do que não o é; mas ela não pode ser confundida, sob pena de absurdo, nem com a ciência nem com um sistema filosófico (Id., p. 50).

Malatesta acreditava que se o anarquismo for tomado como uma "lei científica", como um "dever ser" teleológico, logo de nada adiantaria despender inutilmente energias na propaganda e educação anarquista, nem incentivar a revolta ou lutar por liberdade, pois a vontade dos sujeitos não poderia "modificar o curso predestinado dos acontecimentos humanos" (Ibid.). Tal crítica dirige-se em grande parte à Kropotkin e sua teoria de um "anarquismo científico", mas o próprio anarquista russo identifica a necessidade do movimento e da luta rumo à transformação das coisas. É por isso que ao unir ciência e anarquismo Kropotkin pensa estar dando os passo necessários para a revolução social que tanto os anarquistas almejam. Para isso, faz uma emocionante convocação aos jovens – estudantes, cientistas e artistas – para que que unam ao povo, para que socializem seu conhecimento e universalizem a ciência em noma da libertação intelectual, política e econômica da classe explorada:

> Vocês, amadores de Ciência pura, se fossem tocados pelos princípios do socialismo, se compreenderam todo o alcance da revolução, que se anuncia, não observam que toda a Ciência deve ser refeita para que seja colocada de acordo com os novos princípios; que se trata de realizar neste domínio uma revolução cuja importância deve ultrapassar de muito aquela que se realizou nas Ciências no século XVIII? Não compreendem que a Historia — hoje 'fábula convencionada', sobre a grandeza dos reis, das grandes personagens e dos parlamentos — deve ser toda reformulada do ponto de vista popular, do ponto de vista do trabalho realizado pelas massas nas evoluções da Humanidade? Que a Economia social — hoje, consagração da exploração capitalista — deve ser toda elaborada de novo, tanto em seus princípios fundamentais quanto em suas inumeráveis aplicações? Que a Antropologia, a Sociologia, a Ética devem ser por inteiro remanejadas e que as próprias Ciências Naturais, encaradas sob um novo ponto de vista, devem sofrer uma profunda modificação quanto à maneira de conceber os fenômenos naturais e ao método de exposição? Pois bem, faça! Coloque sua inteligência a serviço de uma boa causa! Sobretudo, porém, venha nos ajudar com sua lógica rigorosa para combater os preconceitos seculares, para elaborar, pela síntese, as bases de uma organização melhor; sobretudo, ensine-nos a aplicar em nossos raciocínios a ousadia da verdadeira investigação científica e, dando o exemplo, mostre-

> nos como se sacrifica à vida pelo triunfo da verdade! (KROPOTKIN, 2003).

A ciência é, portanto, um fator de progresso e uma ferramenta nas mãos dos anarquistas. Nas palavras de Malatesta:

> A ciência é uma arma que pode servir tanto para o bem quanto para o mal; mas a ciência ignora completamente a noção de bem e mal.
> Assim, não somos anarquistas porque a ciência nos ensina a sê-lo; o somos, entre outras razões, porque queremos que todos os homens possam usufruir das vantagens e dos prazeres que a ciência proporciona (MALATESTA, 1984, p. 46).

A sociedade ainda não alcançou todos os prometidos e desejados "prazeres da ciência" vislumbrados pelos anarquistas. Mas os seus malefícios estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano. E por isso, a relação entre anarquismo em ciência nos dias de hoje seguem tensas, quando não tornam-se cada vez mais conflituosas e violentas.

2.3. Ciência e anarquismo hoje

Uma série de matérias sobre a relação entre anarquistas e a ciência foram publicadas recentemente em importantes revistas científicas internacionalmente reconhecidas como New Scientist (AMSTER, 2012) e Nature (LEIGH, 2012). Todas elas relatam uma série de ataques violentos contra cientistas ocorridos ao longo do ano de 2012, ações que teriam sido assumidas por "auto-proclamados anarquistas". Os autores desconfiam de que estaria havendo uma onda de "atentados" perpetrados por anarquistas "anti-ciência". Um dos casos que teve maior repercussão ocorreu em Gênova, quando o chefe-executivo de uma companhia de engenharia nuclear foi atacado e acabou ferido com um tiro na perna. Mas ocorreram outros casos: uma carta-bomba, enviada em 2011, ao escritório de uma corporação suíça que faz lobby pró-nuclear; um laboratório de nanotecnologia da IBM sofreu um atentado à bomba na Suíça; outros quatro laboratórios de nanotecnologia, alguns deles centros de pesquisa em universidades, sofreram ataques similares no México. Alguns cientistas foram seriamente feridos, vítimas das explosões das bombas caseiras. Os ataques foram reivindicados por diferentes grupos em cada país, porém todos mantinham alguma identificação com as ideias

anarquistas. São grupos informais e “eco-anarquistas”, segundo a imprensa científica. Aparentemente há uma atuação internacional de grupos com esse caráter em países como Itália, Grécia, Reino Unido, Espanha, Chile, Argentina e México. Outros ataques às autoridades políticas e militares, embaixadas e grandes corporações foram registrados. Em comunicados na internet os grupos tecem duras críticas à ciência. Após o ataque armado em Gênova foi divulgado um documento em que apresentava os motivos pelos quais o alvo foi escolhido – o engenheiro nuclear Roberto Adinolfi, responsável máximo da Ansaldo Nuclear – e a visão de “anarquistas” contemporâneos sobre o papel da ciência no mundo de hoje: “Nos séculos passados a ciência prometeu uma era dourada” mas hoje só traria “auto-destruição e mais escravidão total”. E conclui: “Estado e ciência, capitalismo e tecnologia são apenas uma mesma coisa, um único Moloch”[8]. E suas ações encontram justificativa numa luta rumo à “anarquia”:

> Os seres humanos são feitos de carne e sonhos. Nosso sonho é aquele de uma humanidade livre de toda forma de escravidão, que cresce em harmonia com a natureza. Um sonho que nos faz viver no momento em que lutamos para alcança-lo. Nosso sonho tem para nós um nome, 'anarquia', e nós estamos prontos para arriscar tudo para realiza-lo. (tradução nossa)

Esses grupos carregam uma visão anti-civilizatória, contra a tecnologia e a ciência, ressaltando os aspectos primitivos e instintivos do ser humano, criticando profundamente o racionalismo, mesmo situando-se a si mesmos dentro do pensamento anarquista. Entre a comunidade científica envolvida com a nanotecnologia e a pesquisa nuclear estabeleceu-se um grande temor de novos e mais radicais ataques, bem como a dúvida em relação ao objetivo de tais grupos. Os ativistas pelos direitos dos animais que usam táticas violentas contra laboratórios que realizam testes em animais têm um propósito claro: acabar com a vivissecção e a tortura de animais para fins científicos. Porém, após estes recentes casos envolvendo cientistas de outras áreas ainda resta no ar o que eles desejam alcançar com essas ações.

Por que os anarquistas hoje odeiam a ciência? Tentando refletir sobre essa pergunta Amster (2012) destaca que não há consenso dentro do próprio movimento anarquista, nem quanto a uma postura anti-ciência, nem quanto aos métodos

[8] “More attacks from the Informal Anarchist Federation & others”: http://www.indymedia.org.uk/en/2012/05/496130.html

violentos que acarretam pessoas feridas. Houve respostas de grupos anarquistas em diversos países condenando esse tipo de ação, baseados num raciocínio de que atos como estes não são éticos nem têm efetividade e somente servem para justificar um recrudescimento da repressão estatal contra os grupos que se opõem ao estado e ao capitalismo. Alguns anarquistas italianos, inclusive, não descartam a possibilidade de tratar-se de ação de infiltrados e de agentes provocadores a mando da polícia – tática muito utilizada ao longo do século XX para criar um clima de tensão e justificar a intensificação da repressão.

Mas Amster segue refletindo, supondo que os ataques foram feitos por anarquistas. E imagina que eles “tem preocupações reais sobre o papel da ciência e da tecnologia na sociedade moderna”. Hoje em dia os anarquistas enfrentam uma dupla tarefa no que se refere à sua presença no campo científico: se ainda é urgente utilizar a ciência como ferramenta de combate contra os dogmas religiosos – basta ver, por exemplo, a ampliação do poder político de diversas seitas e igrejas fundamentalistas pelo mundo e o avanço da concepção criacionista do mundo nas escolas –, o combate se complexifica quando este mesmo instrumento de combate se vira contra aqueles que o defenderam com unhas e dentes. Nesse sentido vale destacar os avanços científicos em diversas áreas utilizados para aumentar a vigilância dos cidadãos, as manipulações genéticas para monopólio na produção de alimentos, os transgênicos, a nanotecnologia e a pesquisa nuclear para o desenvolvimento de armamentos.

Para os anarquistas de ontem e de hoje é evidente que a ciência é um campo altamente politizado e, atualmente, completamente entrelaçada com a globalização corporativa, o militarismo, a securitização e uma rede cada vez maior de tecno-fascismo que acarreta sérias consequencias ecológicas e sociais a humanidade.

Harry Braverman apontou a apropriação capitalista dos conhecimentos científicos, organizados e mobilizados para serem aplicados à produção. Os princípios de administração científica propostos por Taylor forma parte das respostas das classes dominantes aos problemas cada vez mais complexos e à necessidade de um crescimento na produção e de um maior controle do trabalho por parte dos empresários. A ciência teria adquirido um novo status ao lado do desenvolvimento do capitalismo monopolista. Segundo Braverman, a

> inovação chave não deve ser encontrada na Química, na eletrônica, na máquina automática, na aeronáutica, na física nuclear, ou qualquer dos produtos dessas tecnologias, mas antes na transformação da própria ciência em capital (BRAVERMAN, 1987, p.146).

Talvez esteja aí parte da explicação que teria originado a repulsa à ciência e tecnologia por parte dos anarquistas contemporâneos – e alguns antes deles também. A ciência à serviço do capitalismo e das grandes industrias e corporações. Nesse sentido houve uma inversão na maneira como a classe dominante manipulou valores e crenças para manter e expandir seu poder. Se antes o discurso religioso e hierárquico da vontade de deus ou da justificativa "natural" ou divina, exterior à sociedade, era o principal modo de convencimento e manutenção do status quo, hoje os capitalistas movem magistralmente as cordas que manipulam o conhecimento e a produção científica, investindo muito dinheiro em remunerar os melhores cientistas das mais diversas áreas, constroem grandes laboratório – muitas vezes utilizando-se de espaços e recursos em universidades públicas – e injetam milhões em desenvolvimento científico de ponta. Tudo isso por reconhecer que a ciência é um campo em disputa e que através de sua total dominação política e econômica nos laboratórios seu poder de convencimento – de estabelecimento de "verdades" – é ampliado, na mesma proporção que seu lucro.

O taylorismo, na verdade, pretendeu esvaziar eventuais oposições à sua estrutura ao se propor como ciência, dando a si mesmo ares de inevitabilidade e neutralidade. Porém,

> por detrás da máscara de neutralidade científica, que anunciava a altos brados seu objetivo era o de servir a coletividade (no caso de prosperidade dos patrões, dos empregados e consumidores), o taylorismo cria um sistema extremamente autoritário e desumano, pois impossibilitava qualquer tomada de decisão dos trabalhadores, transferindo todas as responsabilidades aos técnicos e gestores (MAZA, 1993, p. 9)

Com certeza, não é dessa ciência que os anarquistas e trabalhadores ligados ao movimento sindicalista revolucionário falavam ao difundir o saber científico em suas publicações e escolas. Mais uma vez o caráter mutável do papel da ciência fica explícito, a estreita relação entre ciência e política salta aos olhos, tanto ontem como hoje. Mas talvez, afirma Amster, possamos conceber nos dias atuais uma "ciência anarquista" que

> busque o progresso em direção a impulsos cooperativos e compreensivos, uma produção descentralizada do essencial à vida e a restauração dos bens comuns para promover a riqueza coletiva e a sustentabilidade ambiental. Talvez um dia, vejamos as manchetes proclamando: 'Anarquistas abraçam a ciência'. (AMSTER, 2012, tradução nossa).

Se por um lado, hoje em dia, ganha força uma tendência revolucionária que se utiliza de métodos violentos e que têm como um de seus objetivos principais o combate à ciência e consequentemente aos cientistas envolvidos em determinado tipo de pesquisa, por outro, aponta Amster em seu artigo na revista New Scientist, os anarquistas sempre tiveram uma relação complexa com a ciência e a tecnologia e que alguns de seus principais pensadores foram cientistas, notadamente figuras como Piotr Kropotkin e Élisée Reclus.

No que concerne ao desenvolvimento das teorias evolucionistas e aos estudos realizados nos dias de hoje nas mais avançadas áreas da ciência, em especial na biologia, houve por muitos anos um processo de apagamento do nome de Piotr Kropotkin como cientista. Porém, em que pese o caráter político que a ciência moderna carrega, na maioria das vezes no sentido de servir aos poderosos e reafirmar “cientificamente” práticas e relações sociais injustas e opressoras, há um recente reconhecimento do pioneirismo de Kropotkin em relação às teorias do altruísmo e cooperação na biologia, em sua influência crucial no progresso das teorias evolucionistas de animais e humanos. A teoria do apoio mútuo exerceu um papel crítico essencial dentro dos estudos relativos ao comportamento e à evolução, atestado tanto pela enorme fama que o “ex-príncipe” obteve em seu tempo, polemizando com os maiores nomes das ciências naturais e sociais da época e sendo reconhecido como um dos maiores pensadores políticos da época, quanto pela retomada de suas teorias e princípios, bem como de sua trajetória política e científica, na academia há algumas décadas. Aos poucos vai se descobrindo as influências – ou pioneirismo - que Kropotkin teria exercido, direta ou indiretamente, por exemplo na biologia, como já vimos detalhadamente, mas também no desenvolvimento das coletivizações durante a Revolução Espanhola, nos estudos urbanísticos, no campo da história e da ciência política, no movimento ecológico e ambientalista, em pesquisas na antropologia (Marcel Mauss, Margaret Mead, Pierre Clastres), nas teorias cooperativistas e no campo da educação libertária. Mais

recentemente, estudos e artigos carregam e transmitem o legado deixado por Piotr em diferentes áreas do conhecimento, notadamente os escritos por Peter Singer, Stephen Jay Gould, Lee Alan Dugatkin, Humberto Maturana, Noam Chomsky, Federico Ferretti, Philippe Pelletier, entre outros.

O mesmo processo de "esquecimento" aconteceu em relação ao pensamento de Élisée Reclus ao longo do século XX. Somente a partir dos anos 1970 que seu nome ressurge através da publicação de um número especial da revista francesa Heródote e um número pequeno de "geógrafos críticos" passam a estuda-lo, ainda de maneira tímida e limitando-se a fracos saltos teóricos. Já no século XXI vemos um intenso e pujante resgate da geografia social de Reclus estimulado, possivelmente, por ocasião do centenário de sua morte e da difusão de estudos acadêmicos, eventos e colóquios internacionais por todo o mundo. No Brasil, a editora Imaginário foi responsável pela publicação de algumas de suas obras e textos essenciais. E em 2011, a Biblioteca Terra Livre e o Laboratório de Geografia Política do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo promoveram um dos maiores e mais importantes eventos sobre a vida, a obra científica e o pensamento político de Élisée Reclus, o Colóquio Internacional "Élisée Reclus e a Geografia do Novo Mundo"[9].

Cada vez mais surgem estudos sobre o anarquismo e os anarquistas, bem como seus nomes ressurgem, tardia, mas não menos do que justamente, entre os grandes teóricos da biologia, da geografia e das ciências sociais, por exemplo. É claro que ainda há muito a apreender de seu complexo e fascinante pensamento, mas isso deve ser obra dos cientistas e livre-pensadores do presente e do futuro. Não somente nos aspectos estritamente científicos de seus trabalhos, mas também, e talvez, preponderantemente, de seus exemplos de vida, de caráter e de ser humano, sempre trabalhando à serviço da libertação total da humanidade. E por fim, se considerarmos todo o debate realizado ao longo do presente capítulo sobre as percepções dos anarquistas sobre a ciência e suas produções em diferentes ramos do conhecimento, e, em especial a crítida ao uso da ciência para a dominação política e econômica, acreditamos que seria mais adequado que as manchetes possam aparecer, no futuro corrigidas, proclamando: "Anarquistas abraçam, *novamente*, a ciência".

[9] Todos os artigos apresentados durante o referido Colóquio encontram-se disponíveis parea livre acesso no site do evento: http://reclusmundusnovus.wordpress.com/

CAPÍTULO 3: FRANCISCO FERRER Y GUARDIA E A ESCUELA MODERNA DE BARCELONA

Se é verdade que

> para compreender o que foi o anarquismo no Brasil e as Escolas Modernas, seu fruto direto, é imprescindível voltar os olhos à tradição anarquista de países como Espanha, Itália e Portugal, origem da maioria dos imigrantes que trouxeram para o Brasil, para as Américas, o anarco-sindicalismo e as expressões artístico-culturais e pedagógicas inerentes ao movimento anárquico desde suas origens, a despeito da pluralidade de tendências que o compõem (ACCIOLY e SILVA; SANTOS, 2009, p. 114),

como apontaram Doris Acciolly e Silva e Luciana Eliza dos Santos, vamos, nesta pesquisa, buscar responder as nossas questões justamente analisando a experiência pedagógica ocorrida na Espanha durante a primeira década do século XX, colocada em marcha por Francisco Ferrer y Guardia. Assim, acrescentamos uma modesta contribuição na vasta e rica historiografia sobre o tema da educação anarquista.

Francisco Ferrer y Guardia nasceu em Alella, região de Barcelona (Catalunha, Espanha) em 10 de janeiro de 1859, filho de pequenos proprietários rurais de orientação católica. Já muito cedo tornou-se anticlerical, opondo-se à sua família, e aderindo à maçonaria. Trabalhou em uma estrada de ferro, onde filiou-se à ala revolucionária do Partido Republicano Progressista sob forte influência de Ruiz Zorilla, chefe do partido. Apoiou o movimento pela proclamação da República em 1886 e por conta disso teve de exilar-se na França. Em Paris estabeleceu contato com o movimento operário revolucionário e muitos livre-pensadores, maçons e militantes libertários que o aproximaram das ideias anarquistas. Segundo Bassols (1981), já em 1884 Ferrer demonstrava interesse pela instrução dos trabalhadores ao montar uma biblioteca ambulante nos trens em que trabalhava na época. Em meados da década de 1890 desenvolveu a maior parte de suas propostas pedagógicas, ao mesmo tempo em que conhecia pensadores e obras que o inspiraram, como Paul Robin, Sébastien Faure e Élisée Réclus. Tomou contato também, pela primeira vez, com o ensino fora do âmbito confessional e religioso.

Trabalhou como professor de espanhol na França onde ensinou o idioma à senhorita Jeanne-Ernestine Meunier, uma jovem senhora católica e muito rica, com quem viajou pela Espanha. Expôs à moça suas ideias libertárias e racionalistas, de cunho anti-clerical. Meunier teria se convencido das convicções de Ferrer e lhe concedeu recursos financeiros para que o pedagogo pudesse seguir com seu projeto de fundar uma escola baseada em seus princípios.

Em setembro de 1901, de volta à Espanha, fundou a Escuela Moderna em Barcelona, contando, de início, com 30 alunos, sendo 12 meninas e 18 meninos. Ao longo dos quase 5 anos de funcionamento da escola Ferrer contou com o apoio de diversos colaboradores em diferentes níveis de envolvimento com o projeto. Listamos abaixo alguns daqueles que podemos considerar como centrais na execução do projeto da Escuela Moderna:

1) Clemencia Jacquinet (foi diretora da Escuela Moderna desde sua fundação até 1903 e também trabalhou como professora);

2) José Casasola Samoerón (exerceu a função de professor do grau superior a partir de 1903 e foi presidente da Liga Internacional para o Ensino Racional da Infância em Barcelona, sendo posteriormente, responsável pela Escuela Moderna de Valência);

3) Soledad Villafranca Los Arcos (professora na escola desde 1902 até seu fechamento, tornou-se a companheira de Ferrer em 1905 e o acompanhou até seus últimos dias);

4) Leopoldina Bonnard (professora de francês, foi esposa de Ferrer e com ele teve um filho, Riego, a qual nos referimos em outra parte com mais detalhes);

5) Teresa Ginebreda Ribas (professora auxiliar);

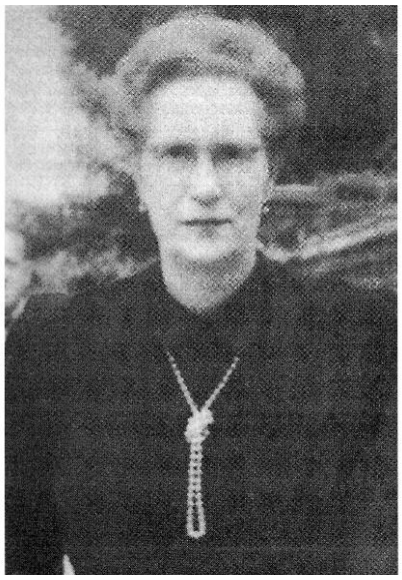
6) Adrián Esquerrá y Codina (professor de música e autor da melodia de diversos cantos da Escuela Moderna);

7) Antonio Castells (professor de desenho);

8) Berta Bonnard y Michel (professora de francês que vivia com seu companheiro Mariano Batllori, encarregado da editora, nas dependências da escola);

9) Maria Ángeles Villafranca Los Arcos (pedagoga e professora do parvulário, irmã de Soledad Villafranca e companheira de Juan Colominas Maseras).

Na mesma época, segunda Bassols (1981), fundou uma escola normal para professores e presidiu a Associação de Professores Laicos Racionalistas de Bercelona. Alguns anos depois iniciou as atividades da editora Publicaciones de La Escuela Moderna.



Maria Ángeles Villafranca Los Arcos

Clemência Jacquinet

Soledad Villafranca Los Arcos

Há diferentes visões sobre os motivos que levaram ao fechamento da escola. Um deles teria sido por uma ordem do inspetor de ensino primário, expedida em 15 de junho de 1906, alegando que a Escuela Moderna não cumpria o determinado por um decreto real de 1902, ao que Francisco Ferrer responde em uma carta posterior, de 19 de setembro do mesmo ano, que fizeram de tudo para regularizar a situação, enviando os documentos exigidos tanto pela administração escolar em Barcelona como pelo ministério em Madrid, e quando um dos integrantes da escola foi solicitar resposta aos documentos, o ministro disse, segundo Ferrer, "que não se tratava de documentação, mas sim de moralidade! Que a Escuela Moderna havia sido fechada por motivos de moralidade e que a ordem de fechamento havia sido solicitada desde Barcelona" (Id., p. 115). Os professores se interaram, posteriormente, que não havia denúncia alguma de pais, alunos ou particulares contra a escola e que se tratava de uma ação orquestrada pelos que queriam condena-lo e lutavam para assim, acabar com sua obra, exatamente o que ele mais temia. Mesmo conseguindo derrubar cada uma das acusações que lhe faziam, Ferrer seguiu detido e sofreu algumas privações péssimas condições na prisão, mas seguia firme em sua convicção: "Mas não importa!" escrevia de próprio punho a Malato, "Sustentarei durante toda minha vida, que o ensino racionalista é a salvação para a Espanha e a humanidade inteira; esta é minha firma convicção!" (Id., p. 117). Também acredita-se que o real motivo tenha sido pelo suposto envolvimento do educador no atentado da *Calle Mayor* e que ali teria sido onde Mateo Morral haveria preparado todo o seu plano. O caráter político da perseguição, prisão e fechamento da Escuela Moderna evidencia-se no parecer emitido pelo tribunal que julgou Ferrer, citado por Velázquez:

> Considerando que seja qualquer o julgamento que tenha a sala a respeito da licitude de propagar ideias dissolventes e excitadoras ao crime, como são as anarquistas, é o certo que a lei atual respeita e até tolera dita propaganda, por cujo motivo, a feita e confessada por Francisco Ferrer, embora pode condenar-se na esfera moral pelos que não participam de suas teorias, não é motivo legal suficiente, apreciando o fato com liberdade absoluta de consciência, para entender que necessariamente teve que ser partícipe em forma mais ou menos direta, no delito cometido por seu amigo e cooperador Mateo Morral, e que, unido com este por conhecimento do que realizou, o favorecesse com atos anteriores ou simultâneos, já que os indícios que aparecem neste processo, se puderam ser e forma motivo bastante para ditar um processamento e sustentar uma acusação com retidão de juízo e racionalidade de critério, não o são suficientes para decretar uma condenação, por carecer-se da prova indispensável que assegure a ligação da indução moral que engendra o ensino e publicidade de uma doutrina funesta com as consequências naturais e terríveis no caso

> presente dessas mesmas publicidade de educação (*Causa* apud VELÁZQUEZ, 2010, tradução nossa).

No trecho que acabamos de ler, notamos a insinuação de que o ensino realizado na escola da *Calle Bailén* poderia ter "induzido" Morral a cometer o atentado, porém, Ferrer seria absolvido por falta de provas que o vincule ao fato, como colaborador ou mesmo "mentor intelectual". Porém, mantém-se uma incógnita em relação ao episódio: Ferrer foi absolvido de qualquer acusação, seus bens foram devolvidos, o Boletín de la Escuela Moderna foi imediatamente retomado, assim como as atividades editoriais. Porque a escola não pode ser reaberta?

Após a declaração de inocência e libertação em 1907 exilou-se na França. Lá chegando travou contato com velhos e novos conhecidos que adquiriu ao longo de seus anos à frente da escola. Charles Malato, com quem trocou várias correspondências durante seu encarceramento, foi um de seus contatos mais estreitos. Henriette Meyer também era, pelo que tudo indica, uma velha conhecida de Ferrer, pois ainda em 1902, durante os primeiros meses de funcionamento da Escuela Moderna ele escreveu uma carta convidando-a a exercer a função de diretora. Ela negou o convite, alegando que estava muito envolvida com outros projetos que necessitavam de seu trabalho. Outro de quem se aproximou assim que chegou à Paris foi o matemático e ex-deputado Charles-Ange Laisant. Ferrer passou a encontra-lo periodicamente e trocar cartas no intuito de encontrar meios e apoio para continuar com seu projeto de difusão do racionalismo pedagógico. Posteriormente, passou a dialogar mais de perto também com Charles Albert. Foi justamente esse trio – Laisant, Meyer e depois Albert – os que colaboraram diretamente com o catalão na concepção, organização, administração e difusão da Liga Internacional pela Educação Racional da Infância idealizada e fundada em finais de 1907. Assim como quando na direção da Escuela Moderna, Francisco Ferrer encontrava-se, novamente, no centro de uma rede de intelectuais, cientistas e educadores que, para além de ser um "apoio" ao seu projeto, era também idealizadora de uma obra educativa de enormes proporções. Mais uma vez a Liga e as revistas de divulgação pedagógica em três línguas – *L'École Rénovée* em francês, *Boletin de La Escuela Moderna* em espanhol e *La Scuola Laica* em italiano – eram parte do trabalho de uma vida dedicada às crianças e à renovação da educação que Ferrer representou, mas ele não as fez sozinho. E este trabalho

aponta em parte para uma desmistificação da figura de Ferrer – tanto na sua glorificação como na sua demonização. Se houve erros e acertos eles foram de um grupo de idealistas que se juntaram ao lado, ombro a ombro, com a figura de um personagem que já se tornava emblemático nos meios políticos europeus desde a fundação de sua escola, mas que ganhou projeção, pelo menos europeia, quando do atentado da *Calle Mayor* em 1906. A difusão alcançada do nome de Ferrer e de sua obra educativa foi estrategicamente utilizada para a tentativa de reconstrução de escolas, de editoras e de processos de formação de professores na perspectiva racionalista e laica.

Em julho de 1909 ocorreu uma onda de protestos e agitações populares, com ataques incendiários à igrejas e motim de militares, em oposição à guerra da Espanha no Marrocos, evento conhecido como a Semana Trágica na historiografia, mas nomeada de Revolução de Julho para os insurgentes. (ULLMAN, 1972; BRISSA, 1910). Os protestos começaram quando as mulheres, mães e esposas dos soldados da classe operária se revoltaram quando estes estavam embarcando no porto de Barcelona em direção ao *front* na África. Os jovens ricos podiam pagar pela dispensa militar, possibilidade que não estava ao alcance dos filhos da classe trabalhadora. Durante vários dias a cidade viveu em intensa agitação, com centenas de barricadas pelas ruas, organizadas pelo povo em revolta. Cerca de 80 prédios da igreja – entre templos, escolas e conventos – foram queimados e depredados, inclusive cadáveres de religiosos foram expostos em praça pública.

Cartão Postal com imagem de Ferrer e Soledad Villafranca.

Fotografia de Ferrer com sua filha Trinidad.

Foi uma revolta antimilitarista e pacifista que ao longo dos dias se transformou numa greve geral e culminou com ações anticlericais, expressão do ódio que as classes subalternas tinham em relação ao poder da igreja católica, aquela instituição que havia proibido a difusão das ideias de Darwin na universidade e perseguiam constantemente os grupos e publicações anarquistas. Segundo estudos, 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. Os sindicalistas revolucionários logo tomaram a frente das agitações ao declarar greve geral. A federação de sindicatos *Solidaridad Obrera* constituíram-se com o apoio financeiro de Francisco Ferrer y Guardia, que doou recursos para compra de um imóvel e impressão de propaganda. Durante a revolta Ferrer encontrava-se na casa de seu irmão, José, pois havia sido chamado quando estava em Londres para que fosse ver sua sobrinha, que padecia de grave doença. Ao que se sabe o educador não tomou parte ativa nem nas ações radicais nas ruas nem junto aos sindicalistas do *Solidaridad Obrera*. Consta que teria tentado uma conciliação entre anarquistas sindicalistas e republicanos através de uma reunião, mas que não obtendo sucesso voltou para sua casa em Mongat, distante cerca de 15 quilômetros de Barcelona (AVILÉS, 2006; BERGASA, 2009; SOLÀ, 1978a; 1991).

A repressão não tardou a se intensificar, inclusive com apoio da direita catalanista que incentivava a delação de revoltosos e uma campanha da imprensa católica para que se encontrassem culpados pela queima das igrejas. E Ferrer era, aos olhos dos poderosos, a vítima perfeita: anarquista, anticlerical, livre-pensador, apoiador dos sindicatos revolucionários, fundados 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. Imediatamente, 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, inclusive a sede da escola onde Ferrer era diretor na *Calle Bailén*. Foi processado, julgado por um tribunal militar que se utilizou de precedentes duvidosos e ilegais, e acabou condenado sumariamente à morte. No dia 13 de outubro de 1909 o pedagogo

Francisco Ferrer y Guardia morreu fuzilado no castelo de Montjuic, em Barcelona. Ele tombou sem abandonar suas convicções e sua esperança de um mundo novo. Suas últimas palavras foram: "*Soy inocente! Viva la Escuela Moderna!*".

Nesse período mais de 120 escolas laicas foram fechadas em Barcelona, seus professores detidos e deportados, sendo que os amigos e familiares de Ferrer foram presos e enviados à força, sob custódia da polícia, para Alcañiz, cerca de 250 quilômetros distante da capital catalã. Muitos outros mestres racionalistas fugiram, sendo que alguns deram continuidade ao trabalho de Ferrer fundando escolas racionalistas em outros locais da Espanha e até em outros países.

A morte de Francisco Ferrer causou uma comoção geral no campo da esquerda livre-pensadora, ocasionando os maiores protestos internacionais já vistos à época. Em Paris, milhares saíram às ruas e foi o primeiro protesto utilizando carros, táxis alugados para portar os cartazes contra a execução de Ferrer. As placas indicativas da *Rue de l'Eglise* em Paris foram cobertas por papéis com a inscrição *Rue Ferrer*, bem como diversos cartazes se espalharam nos meses seguintes pelos muros das igrejas da cidade com inscrições como: "Ferrer será vingado. A Igreja será queimada"[10]. Verificou-se atos contra as embaixadas espanholas e boicotes a produtos do país por parte de sindicatos europeus. Sol Ferrer (1980) analisa com algum detalhe os protestos ao redor do mundo.

Apesar disso tudo, Ferrer deixou uma obra e um legado que correu o mundo. Centenas de escolas inspiradas em sua concepção foram fundadas em diversas partes da Espanha e em diferentes países como Suíça, Portugal, Holanda, Uruguai, México, Estados Unidos e, inclusive, no Brasil (AVRICH, 2006; LUIZETTO, 1987; SAFON, 2003; MORAES, 1999: 2006). Em 03 de junho de 1910, Leonard D. Abbott fundou nos EUA, junto a outros intelectuais, a *The Francisco Ferrer Association*, na qual ocupou o cargo de presidente. A associação publicou um livro por ocasião da passagem de um ano após a morte de Ferrer que compilava textos de diversos autores como Emma Goldman, Hippolyte Havel, Jack London, Maximo Gorki, Upton Sinclair, entre outros.

Um médico estadunidense, amigo de Emma Goldman, esteve em Paris no mês de setembro de 1910 para estudar o funcionamento da "escola renovada". Demonstrou ser um "entusiasta admirador do fuzilado de Montjuich" e adquiriu

[10]Relatório policial de 18 de dezembro de 1909 (FFiG/ANF).

reproduções de fotografias e uma maquete do monumento que se pretende levantar em homenagem à Ferrer. Prometeu uma grande manifestação nos EUA por ocasião do 13 de outubro, aniversário de 1 ano da morte de Ferrer[11].

A reação contra o fuzilamento em Montjuich não tardou a ganhar as páginas dos jornais anarquistas. Na edição de 30 de outubro de 1909 de *Les Temps Nouveaux*, parcialmente dedicada à memória de Ferrer, há uma pequena nota escrita por Jean Grave intitulada “Mentiras dos Assassinos”. Nela afirma que após a morte de Ferrer o governo espanhol tornou público partes do processo e que transpareceu que as acusações mais pesadas contra ele foram cartas comprometedoras enviadas à Naquet e Grave. Mas o próprio Grave contesta: “As cartas de Ferrer a mim só poderiam estar em minha posse e não na deles”. E segue dando detalhes da natureza de sua correspondência com o educador: tratou de assuntos relacionados à Escola Moderna e a publicação de seu livro, *Tierra Libre*. Vale destacar o que Jean Grave escreve sobre seu último contato com o amigo catalão: “Minha última carta era para dar a ele o endereço de um assinante no Brasil para o envio de *L'Homme et la Terre* de Élisée Reclus” (*Les Temps Nouveaux*, Ano 15, No. 13, 30/10/1909)

O jornalista Willian Archer opina sobre a questão da suposta culpabilidade de Ferrer em relação aos acontecimentos da Semana Trágica em Barcelona, após suas pesquisas e entrevistas realizadas pouco tempo depois da execução do educador em 13 de outubro de 1909:

> Onde quer que olhemos não encontramos mais que testemunhos concorrentes sobre o curso da vida de Ferrer, perfeitamente normal, durante os dias e semanas prévios ao ataque. Cada movimento de Ferrer se vê contrastado por provas que em sua maioria estão mais além de toda suspeita, como o são as cartas escritas em um momento em que não era possível prever os iminentes distúrbios. Não tem semelhante valor de prova os testemunhos escritos pelo mesmo Ferrer depois de sua detenção, ou por terceiros, depois de sua execução. […] a acusação não produziu, nem pretendeu produzir, nem um indício de prova que possa competir em consistência com o álibi que acabamos de colocar em evidência. Consta que esteve sob vigilância policial, mas jamais foi encontrado em companhia de nenhum dos líderes da revolta. Em que pese as centenas de buscas domiciliares, e os milhares de documentos cotejados, não se encontrou nem um só escrito que estivesse relacionado com a insurreição. Definitivamente, não existe a menor prova que tenda a demonstrar que nos dias que precederam aos alvoroços, ele que foi acusado de ser o 'autor e chefe da rebelião' movera um só dedo neste sentido (ARCHER, 2010, p. 146, tradução nossa).

[11]Relatório policial de 13 de setembro de 1910 (FFiG/ANF).

Bergasa (2009) segue a mesma linha e em seu livro tenta provar documentalmente que a condenação e morte de Ferrer nada tinha a ver com a Semana Trágica. Muito mais do que um simples erro judicial, o fuzilamento do diretor da Escuela Moderna teve como motivação sua "ideologia subversiva" e seu trabalho pedagógico. Foi uma espécie de ajuste de contas por parte da igreja e da elite catalã em relação à ação política de Francisco Ferrer. O absurdo judicial foi enorme, pois durante o processo diversas ilegalidades se produziram por parte das autoridades como provas obtidas de maneira supeita, libertação de presos que depusessem contra o acusado, impedimento de testemunhas da defesa se pronunciarem, exílio forçado de todos envolvidos na Escuela Moderna – professores e colaboradores – para que não pudessem apoiar o réu, até a orquestração de campanha midiática para demoniza-lo e a aceitação de rumores e suspeitas como provas de acusação (BERGASA, 2009).

Por outro lado, ainda hoje alguns autores, notadamente de orientação católica, concordam com a decisão do governo em assassinar Ferrer e ainda enviam-lhe recados, como por exemplo, em um artigo escrito por Jesús Sáez em 2012:

> A Ferrer haveria de ensinar que a Igreja contribuiu a edificar a civilização medieval sobre as ruínas de uma civilização romana decadente seguida de cinco séculos de invasões bárbaras de povos germânicos e asiáticos. Pela influência da Igreja, elevou-se a condição da mulher – que conheceu um retrocesso em quatro séculos de Idade Moderna -, se pôs fim à escravidão romana [..], se mitigou a crueldade do sistema judicial romano, se difundiu a ideia de que o homem é pessoa – caracterizado por sua dignidade e liberdade […], se criou a unidade de civilização europeia que a Reforma e os nacionalismo romperam... A Idade Média construiu hospitais e criou universidade. Nesse contexto de criação de uma civilização, a Inquisição, certamente, foi uma página escura, mas cuja realidade histórica se distancia consideravelmente do que a propaganda contrária tem pregado (SÁEZ, 2012, p. 13-14, tradução nossa)

O autor, além de afirmar os males da "civilização moderna" para as mulheres, a "volta da escravidão", ainda segue defendendo que a igreja católica teria sido um grande foco de resistência ao capitalismo na Europa[12]. Jesús Sàez segue com seu artigo em tom de panfleto até as páginas finais, onde afirma:

[12] Quanto ao papel da igreja, William Archer (2010) pensa diferente, pois duvida que as ordens religiosas tenham grandes contribuições à educação, pois na verdade, elas "a exploram como se de um negócio qualquer se tratasse", por isso o consequente desinteresse que têm em educar os pobres.

> Em alguns âmbitos se continua magnificando e mitificando a figura de Ferrer, sobretudo por conta de sua sentença de morte que lhe converteria em 'mártir', mas não é demais assinalar que ser vítima de um processo judicial, contudo, não poderia ser razão suficiente que credite valor intelectual ou moral da vítima, nem de suas obras (Id., p. 17, tradução nossa)

O mesmo tipo de argumento, mais ou menos explícito, pode ser encontrado em dezenas, senão centenas de materiais produzidos sobre Ferrer até os dias de hoje. Nenhum deles valeria a citação – nem este que apenas a título de ilustração utilizamos – por não conterem nem o mínimo rigor relativo à consulta às fontes documentais. Muitos deles são ensaios reacionários e católicos, que cumprem o papel a que se destinam, mas não nos servem quanto a nos ajudar a traçar um perfil sobre Ferrer. O problema, muito mais grave, é que muitos argumentos semelhantes encontram-se espalhados, a maioria das vezes sutilmente, em páginas de livros de grande circulação na Espanha e, alguns deles, carregam o aval e a chancela de se pretenderem estudos acadêmicos, baseados em documentos e fontes primárias. A maioria deles, como já apontamos, em consonância com a opinião de Pere Solà (2004), sustentam-se sobre documentos policiais e declarações de pessoas envolvidas emocionalmente ou politicamente com o tema. Assim, temos aqui mais exemplos de que o tema do "caso Ferrer" continua sendo uma ferida aberta e dolorosa na história da Catalunha e da Espanha.

Ressaltamos também que alguns estudos elevam Ferrer a um patamar de "herói" ou mesmo "gênio da pedagogia". Outros o criticam pela sua suposta "falta de capacidade" e de conhecimentos no campo da educação. Vemos que parte da historiografia identifica a fundação da Escuela Moderna e mesmo os projetos da Liga e de *L'École Rénovée* como fruto da cabeça de uma só pessoa, um só "gênio iluminado", daquelas figuras de uma rara dedicação e capacidade – para o "bem" ou para "mal" - que aparecem de tempos em tempos. Interpretação, tão ao gosto de certos intelectuais e acadêmicos, que buscam "heróis" ou homens extraordinários e não tentam uma compreensão dos fatos e eventos em sua historicidade, complexidade e envolvimento coletivo. Há também os arrivistas de plantão que, ao invés de buscar uma resposta na ação coletiva, lança mão de adjetivações pejorativas para desqualificar o suposto "gênio", tomando-o por oportunista ou aproveitador. Assim, acreditamos que seguindo essa linha não será possível que

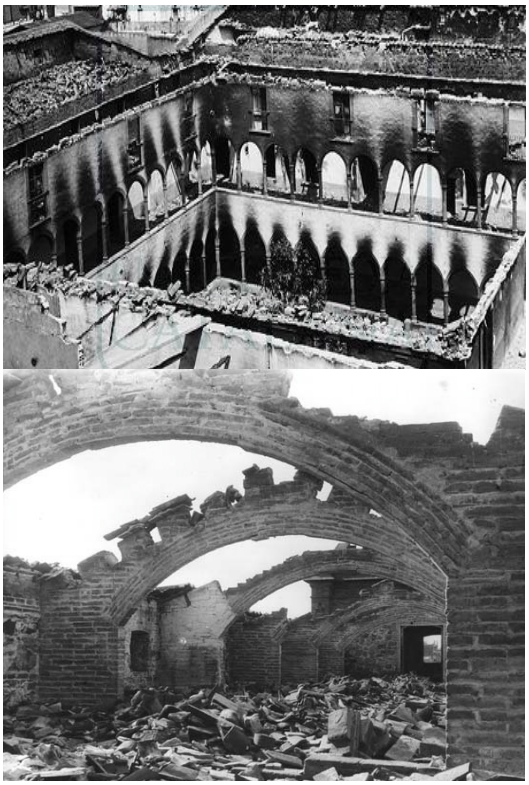
cheguemos a uma boa conclusão, por isso a descartamos no desenvolvimento do presente trabalho.

Por outro lado, não se pode negar o quanto é nítida a presença de elementos que levam a crer que, desde os primeiros trabalhos escritos sobre a vida, obra e martírio de Ferrer, criou-se um “mito” em torno de sua figura. É de se compreender se levarmos em conta o grande apelo que há obviamente em um caso que arrasta consigo elementos de perseguição estatal e clerical a um pensador e educador que não fez nada mais do que fundar uma escola para educar as crianças de Barcelona em uma nova pedagogia e colaborou para a alfabetização e formação uma geração de espanhóis fora do marcos legais do estado e dogmáticos da igreja a partir de uma perspectiva científica e racional. Não é assim de se espantar que um homem que foi acusado injustamente e fuzilado sumariamente num processo militar torne-se uma espécie de símbolo ou mesmo mártir, seja da renovação édagógica, seja da liberdade de pensamento ou até mesmo da luta contra a pena de morte. Há fundamentos para que o caso fosse difundido pelos livre-pensadores em todo o mundo e que gerasse uma grande comoção. Seu nome, após seu brutal assassinato em 1909, foi espalhado pelos quatro cantos do mundo. Porém, esse mesmo “mito” foi alimentado tanto pelos seus admiradores como pelos seus detratores. Ao considera-lo um incendiário, revolucionário perigoso e mentor intelectual de um atentado contra o rei e de uma revolta popular das proporções que Barcelona viveu durante a semana Trágica, os governantes e *curas* fizeram também um intenso trabalho de propaganda que serviu, em grande parte, para elevar Ferrer ao patamar de celebridade internacional e de um grande revolucionário. Casos que guardam algumas semelhanças, em que pese as devidas diferenças, foram os casos Dreyfus e Sacco e Vanzetti. Tanto uma como outra abordagem são repetidas à exaustão até os dias de hoje. Alguns estudos aportaram um conhecimento inédito com base em novas fontes documentais ou novas abordagens. Trazemos neste trabalho de pesquisa algum material pouco conhecido, uma ou outra abordagem diversa das correntes e conclusões parciais que tivemos acesso. Esperamos que este tema seja, de tempos em tempos, revisitado e renovado com novas contribuições de diferentes áreas do conhecimento.

Para finalizar, tomamos de empréstimo as palavras do psicólogo e neurologista Edouard Claparède (1873-1940) sobre Francisco Ferrer em 1911, que dá uma dimensão do alcance que o nome do diretor da Escuela Moderna alcançou:

> Não podemos permitir-nos terminar [de tratar da história da educação na] Espanha sem render honra à memória de Francisco Ferrer, o apóstolo-pedagogo, baleado em Montjuich em 13 de outubro de 1909, em circunstâncias odiosas que são bem conhecidos. Ele conduziu, desde 1908, um jornal, L'École Rénovée, publicado em Paris, tendo por objetivo, tal como o seu nome indica, a reforma da escola. Os carrascos de Ferrer, tornando-o um mártir do livre pensamento, projetaram seu nome infinitamente; tomaram sua vida, mas fizeram-lhe imortal (CLAPARÈDE, 1911, p. 160, tradução nossa).

Cartão postal difundido na época em homenagem aos mortos por ocasião da Semana Trágica em Barcelona.



Imagens de convento e prédios públicos e religiosos destruídos pelas chamas em Barcelona (1909).

Fotografia panorâmica da cidade de Barcelona durante a Semana Trágica do ponto de vista de Montjuich. Pode-se notar as nuvens de fumaça no céu e as igrejas queimando.

3.1. Ferrer, um Anarquista?

Uma das controvérsias mais comuns entre admiradores e detratores de Ferrer, pesquisadores e estudiosos de diversas áreas do conhecimento é justamente sua relação com os ideais anarquistas ou sua adesão ao anarquismo. Ainda hoje o "mito Ferrer" mexe profundamente com a consciência política das pessoas, tanto na Catalunha e na Espanha, como em várias partes do mundo. Católicos e conservadores, muitos ideólogos da igreja e padres, alguns reconhecidos historiadores que ocupam cargos de professores em universidades importantes, ainda hoje insistem em acusar Ferrer de terrorista, anarquista, ateu, revolucionário, maçom, e outros adjetivos, para eles, desqualificadores.

Não é tarefa fácil reconstruir o pensamento de um homem mais de 100 anos após sua morte, mesmo que tenha deixado escritos – e não são muitos, na verdade – em formato de cartas e pequenos artigos. Falou-se muito mais sobre Ferrer do que ele mesmo disse sobre si ao longo de sua intensa vida. Da extensa bibliografia sobre Ferrer que tivemos acesso, em várias línguas, produzida em diferentes períodos, com objetivos diversos, sejam estudos acadêmicos, políticos ou pedagógicos, notamos que sobre esse tema não há consenso. A trajetória de vida do fundador da Escuela Moderna não foi muito diferente da de diversos intelectuais e homens políticos de seu tempo. Envolveu-se com muitas pessoas e grupos, aproximou-se, em diferentes momentos de associações, doutrinas políticas, círculos científicos, viveu em diferentes lugares e viajou muito. Todos esses fatores influenciam diretamente na formação de seu caráter e de seus valores. Tentaremos, mesmo sabendo da limitação de nossa análise, compreender essa trajetória e encontrar as intersecções da vida e pensamento de Ferrer com os princípios anarquistas. Outros já fizeram esse trabalho, alguns para acusa-lo de terrorista ou ateu, outros para exaltar a sua obra e contribuir para a formação do "mito Ferrer". Nós desejamos direcionar nosso olhar para além dessas interpretações, avançando na medida em que o acesso a novos documentos e o cruzamento de informações até então dispersas possam possibilitar, sem, contudo, desconsiderar o lugar da fala de cada um nessa reconstrução de múltiplas versões da mesma história.

O professor Pere Solà, para nós o maior especialista nos estudos ferrerianos e quem com mais clareza e generosidade interpretou a vida e a obra deste personagem *sui generis* da história política da Europa, realizou em um de seus artigos um "estado das artes" dos estudos acadêmicos e outras produções textuais que tratam da vida e do pensamento do educador catalão, produzindo uma revisão historiográfica dos últimos 30 anos de pesquisas (SOLÀ, 2004). Sua primeira constatação é que o assunto está longe de esgotar-se, haja visto o recente interesse ressurgido pela passagem do centenário de seu fuzilamento, ocasião em que muitos encontros, congressos, seminários e materiais impressos e televisivos foram realizados. Outro fator que mantém o tema atual é a constante "carga ideológica" que permeia todos os trabalhos, suscitando opiniões apaixonadas e com forte teor político, ou, segundo Solà, um "gotejo de juízos de valor" (Id., p. 50).

Solà identifica múltiplas influências e relações no que diz respeito ao aspecto ideológico. Primeiramente, trata da adesão de Ferrer à franco-maçonaria na década de 1890 e que ele

> foi devedor da organização maçônica em muitos aspectos e que parte das relações intelectuais que contraiu em Paris com representantes do mundo acadêmico internacional, de esquerda e livre-pensador, as proporcionou o alto grau hierárquico que alcançou na maçonaria gala (Id., p. 62, tradução nossa).

Deriva dessa relação com o ideário maçônico, provavelmente, a crença de Ferrer em uma certa "harmonia social" e na coeducação de classes, já que a sociedade secreta não tem um recorte específico vinculado à classe trabalhadora. É conhecida a relação entre maçonaria e livre-pensamento e Ferrer participou de atividades e Congressos, além das sessões em sua loja maçônica *Les Vrais Experts*, onde professava, à época, um "republicanismo federal" afinado à visão de Ruiz Zorilla. Posteriormente, quando em Barcelona e durante o funcionamento da Escuela Moderna, Ferrer não figurava mais como um adepto, digamos, oficial de nenhuma loja maçônica, mas mantinha estreitos laços e relações com diversos membros da agrupação. Vale lembrar a estreita relação que existia entre a franco-maçonaria e o anarquismo na época e que muitos dos mais conhecidos e atuantes militantes anarquistas, vários amigos ou colaboradores de Ferrer, eram também maçons. No livro *Le Drapeau Noir, l'Équerre et le Compas*, Léo Campion trata de tal

relação através da biografia de anarquistas que teriam passado pela maçonaria, como Proudhon, Bakunin, Reclus, Robin, Laisant, Faure, Hamon, o próprio Ferrer e muitos outros (CAMPION, 1996). Juan Avilés afirma que “o círculo em que Ferrer se moveu nos últimos anos de sua vida não era representativo da maçonaria em seu conjunto, mas que se situava na intersecção entre esta e o movimento libertário” (AVILÉS, 2003, p. 256, tradução nossa).

Ferrer viajou pela Europa na década de 1890 ao lado de Leopoldine Bonnard, sua companheira à época, e de Jeanne-Ernestine Meunier, sua aluna de espanhol, católica que lhe deixaria parte de sua herança. Tariam passado por várias cidades espanholas, Portugal, Suíça, Itália e Bélgica. Segundo Bassols, Ferrer aproveitou as viagens para conhecer diversos projetos educativos, e que visitou Pestalozzi. Em Turim deu cursos de “línguas assimiladas” – francês, espanhol e português – e em Bruxelas pronunciou uma conferência pedagógica no Instituto Geográfico e contou com Élisée Reclus na plateia (BASSOLS, 1981). Durante sua época parisiense travou contatos com conhecidos anarquistas como Charles Malato, Jean Grave e Paul Robin.

Pere Solà acredita que

> as correntes de pensamento e propaganda anarquista, por um lado, e a Maçonaria por outro, geraram um discurso próprio sobre um personagem que uns sentem como seu, enquanto que outros têm-lhe demonizado ou quando menos rebaixado seu 'peso histórico', entendendo por tal sua influência imediata ou mediata, próxima ou a longo alcance (na duração temporal), nos planos ideológico, político, cultural ou pedagógico (SOLÀ, 2004, p. 72, tradução nossa).

Isso significa dizer que ainda é viva uma espécie de disputa simbólica entre diferentes linhas de pensamento e ideologias quanto ao significado do “mito Ferrer”. Se, como já vimos, os conservadores e intelectuais orgânicos da direita católica esforçam-se há mais de 100 anos para justificar o brutal assassinato de um homem contra o qual não havia provas concretas de culpabilidade e insistem em mantê-lo na lista dos principais “inimigos públicos” da história, há estudiosos e militantes do campo da esquerda e do anarquismo que se dedicam a analisar os documentos e dar uma interpretação positiva para a ação política e pedagógica do educador catalão.

No que diz respeito a adesão de Francisco Ferrer ao anarquismo, acreditamos que devemos analisar a questão por diferentes pontos de vista. Há quem afirme que “Ferrer encontrou nas diversas correntes do anarquismo vários dos fundamentos de sua educação”, mas que isso teria se tratado “mais de uma coincidência histórica do que de um fato preconcebido e suficientemente explicado” (ASSAD, 1985, p.9). Porém, não nos satisfazemos com explicações superficiais. Segundo seu contemporâneo e amigo, o inglês William Heaford, há muita confusão entre amigos e inimigos de Ferrer, “especialmente e naturalmente entre seus inimigos”, quanto às suas conexões com o anarquismo. Ferrer, em seus últimos anos de vida, teria “abandonado a propaganda revolucionária” e “era totalmente contrário, em princípio e em ação, à doutrina da demolição pela dinamite e pela força bruta” (HEAFORD, 1910, p. 24, tradução nossa). Recorre a um artigo escrito pelo próprio educador para dirimir a impressão de que o amigo era “a favor do derramamento de sangue, da destruição da propriedade, doutrinas que são comumente atribuídas ao anarquismo” (Ibid.). Seus inimigos acusavam-no de possuir um “caráter revolucionário” que para muitos era “sinônimo de um violento anarquismo”, relata o jornalista Willian Archer. Como sabemos, o Archer está longe de ser considerado um anarquista ou defensor de uma revolução, mas, ao estudar o anarquismo com profundidade e sinceridade, afastando ao máximo possíveis visões pré-concebidas ele chegou a uma distinção de uma clareza impossível de não se enxergar:

> A distinção entre a teoria política do anarquismo e o 'anarquismo de ação', ou terrorismo, está perfeitamente traçada e reconhecida, exceto por aqueles que ao fustigar todo idealismo social se empenham em taxar a qualquer militante demasiado radical de terrorista potencial ou confirmado. Na Espanha, os anarquistas constituem uma importante formação política. Quanto aos terroristas, ou se trata de sujeitos fanáticos que atuam por conta própria, ou de infiltrados subornados por forças reacionárias. Em todo caso, conformam um grupúsculo cuja relevância é insignificante (ARCHER, 2010, p. 66, tradução nossa).

Sem esconder as evidências que indicam que Ferrer tenha pregado, incitado, ou mesmo, participado de ações revolucionárias e insurrecionais, Archer localiza os fatos em seu devido momento – década de 1890 – e reafirma que isso não faz de Ferrer um adepto de atos e crimes insensatos ou de terrorismo, que é de uma natureza completamente diferente de uma ação política visando uma mudança

drástica no sistema. Os artigos de Willian Archer no periódico britânico McClure's Magazine que deram origem ao livro a que nos referimos tiveram uma enorme repercussão e mereceram resposta por parte dos que acreditavam ser Ferrer um conspirador, ateu e antipatriótico (RYAN, 1911). Os argumentos sempre acabam se voltando para as acusações a partir da análise dos livros editados pela editora da Escuela Moderna, buscando uma espécie de prova de culpa ou de um crime de pensamento que faria a sua execução ser justificada, somente por pensar diferente dos crentes e estatistas que formulam e dominam as leis e sua aplicação.

Na mesma publicação da *Francisco Ferrer Association* há um artigo da conhecida anarquista Emma Goldman que trilha um sentido diferente de Heaford: “Francisco Ferrer, o anarquista e professor? Sim, mas houve outros anarquistas e professores. Louise Michel e Élisée Reclus, por exemplo, amados por muitos” (GOLDMAN, 1910, p. 70, tradução nossa). J. Martel situa-o, com reservas, entre os anarquistas (MARTEL apud Ferrer, 1980). Outros classificam-no como um “anarquista teórico” ou mesmo “um libertário igualitário apaixonado pelo idealismo” (FERRER, 1980, p. 271-272, tradução nossa).

Assim a polícia francesa descreve o fundador da Escola Moderna em seus documentos reservados do Gabinete de Investigações, órgão que vigiou por mais de 15 anos: “anarquista convicto” e que estaria relacionado com os “anarquistas intelectuais de todo o país”, e com Malato, Vallina e Navarro. Além disso, Ferrer teria, segundo Joan Ullman, entrado em contato com o anarquista Paul Robin e suas propostas pedagógicas de “um ensino que inculcava a espontaneidade, amor à natureza, ação individual ao invés do respeito pela autoridade”, concluindo de maneira automática que “facilmente, estas ideias conduziam por si mesmas ao anarquismo” (ULLMAN, 1972: 164, tradução nossa). Ferrer, na verdade, teria passado de uma visão insurrecional e revolucionária para uma visão “pedagogista” e teve como influências ideológicas uma miríade ampla de perspectivas político-filosóficas, passando pelo republicanismo radical, socialismo, livre-pensamento laicista, positivismo e anarquismo.

Por parte dos anarquistas e de seus órgãos de imprensa e opúsculos Francisco Ferrer caminhava lado a a lado nas fileiras do ideal ácrata. Pierre Monatte (1881-1960) um dos mais importantes personagens do sindicalismo revolucionário na França, aponta que Ferrer teria doado alguns milhares de francos para apoiar a

imprensa sindicalista e mesmo militantes anarquistas na França (MONATTE, 1959). No periódico anarquista francês dirigido por Jean Grave, *Les Temps Nouveaux*, consta uma nota em favor de Ferrer e Nackens lida no XV Congresso Nacional Corporativo da CGT francesa, o Congresso de Amiens: "O Congresso direciona à essas vítimas da inquisição espanhola ressuscitada a expressão da fraternal solidariedade do proletariado francês" (*Les Temps Nouveaux*, Ano 12, No. 27, 03/11/1906, tradução nossa). E na sequencia convoca as entidades sindicais a realizar uma forte agitação para evitar esse "novo crime judiciário". Ainda numa nota assinada por "Am. D." Ferrer é considerado "nosso amigo" e "nosso camarada (…) diretor-fundador, em Barcelona, da Escuela Moderna que tanto fez pela difusão pelo povo de uma educação verdadeiramente integral" (*Les Temps Nouveaux*, Ano 12 No. 7, 16/06/1906, tradução nossa).

Através da análise de textos e cartas de Francisco Ferrer podemos ascender, de maneira indireta, a seu pensamento e suas convicções. Alguns trechos são muito ilustrativos, como quando, em carta ao amigo Charles Malato comenta que Lerroux havia lhe sugerido que se candidatasse a deputado enquanto esteve preso em 1907:

> Falaram para apresentar-me como candidato por Barcelona. Me neguei, dizendo que por ser contra a política eleitoral eu não podia e não queria aceitar este compromisso. Para convencer-me me disseram que não se tratava senão de dar uma bofetada no governo. Não sou homem que queira enganar as pessoas, nem a minha pessoa, nem sobretudo que transija com minhas ideias (FERRER, 1980, p. 118, tradução nossa).

E confirmando seu posicionamento sobre o assunto citamos trecho de uma carta enviada em 25 de maio de 1907 ao professor de história natural na Universidade de Barcelona e colaborador da Escuela Moderna, Odón de Buen:

> Você já sabe quão desenganado eu estava da política, e agora com estas novas divergências e estranhas orientações, 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 ARCHER, 2010, p. 249, tradução nossa)

Assim, podemos dizer que fica explícito que o fundador da Escuela Moderna tinha uma postura anti-parlamentar, contrária à política e ao voto, os quais não admitia nem por conveniência, nem diante de uma situação delicada como a que vivia, encarcerado por longos meses.

Soma-se a sua posição em relação à política representativa seus vínculos com o movimento anarco-sindicalista e sindicalista revolucionário catalão. A organização da luta dos trabalhadores no início do século XX contou com seu apoio político e financeiro, pois ao lado de outros militantes sindicalistas fundou o jornal *La Huelga General*, que foi órgão da Federação Regional de Sociedades Operárias de Barcelona. Ferrer veio a escrever vários artigos para a publicação sob o pseudônimo "Cero", onde defendia a revolução social e a greve geral revolucionária. Francisco Ferrer participou do II Congresso da Federação em 1903 defendendo as teses de uma educação laica e sua influência junto aos meios operários foi enorme, em especial no campo da instrução operária. Basta verificar o número de escolas racionalistas, ateneus operários, centros de estudos ou cursos noturnos adeptas do Racionalismo Pedagógico ferreriano em toda Catalunha (SOLÀ, 1978a). Sua concepção de ensino estava tão difundida que o periódico Solidaridad Obrera, fundado com o auxílio financeiro de Ferrer e uma espécie de continuação de *La Huelga General*, estampava em seu primeiro número a proposta de se estabelecer centros de educação científica e racional (SOLÀ, 1978b, p. 68). Também encontramos o diretor da Escuela Moderna contribuindo fortemente com despesas de organização sindical em Barcelona e em Paris entre os anos de 1907 e 1909, além de seu envolvimento pessoal com os sindicalistas que fundariam as bases para uma organização regional de trabalhadores na Espanha e com o movimento sindical de professores na França. Os escritos políticos de Ferrer, incluindo os artigos no jornal *La Huelga General*, foram compilados e editados pela Fundació Ferrer i Guàrdia (Palà; Marín; Molina, 2010).

Nos referidos artigos "Cero" explicita uma tendência anarquista clara. Em *Diós o el Estado: NO. La Huelga General: SÍ*, além da referência ao livro de Bakunin, Deus e o Estado, podemos ler que "a emancipação completa dos trabalhadores não virá nem da Igreja nem do Estado, e sim de uma greve geral que destra ambas coisas" (FERRER Y GUARDIA, 2010, p. 50, tradução nossa). E o autor segue com conclamas à revolução social, à organização operária contra a burguesia e à destruição da propriedade privada. Em texto da edição de 15 de novembro de 1901 escreve: "Os anarquistas queremos destruir a propriedade tal como existe […]. Os ácratas não queremos que haja proprietários de grandes extensões de terreno […]. Os libertários não queremos que baste um título ou um testamento para se passar

sua vida sem trabalhar" (Id., p. 47, tradução nossa). "Cero" inclui-se, a todo momento, entre os anarquistas e libertários.

Ferrer era, afirma Pere Solà, definitivamente um "anarquista idealista". E justifica:

> Ideologicamente talvez conjugava mais com a definição de anarquismo de Kropotkin que com a concepção de Bakunin e em certa maneira, deste último, aparece como a antítese. Ideologicamente Ferrer tinha um critério eclético inspirado e revisado através de Kropotkin e de Reclus, acrescido, ademais, de alguns matizes – nos utopistas e céticos da ética de Spencer (SOLÀ, 1978b, p. 228, tradução nossa)

O programa da Escuela Moderna era indiscutivelmente ácrata e tinha uma concepção nitidamente libertária, pois além de racionalista e científica, posicionava-se como antimilitarista, antipatriótica e antiestatal. Ferrer diz em carta à Leopoldine Bonnard:

> Hoje, nós dedicamos a que as crianças reflitam sobretudo sobre a injustiça social, as mentiras religiosas, governamentais, patrióticas, judiciárias, políticas e militares, etc., a fim de preparar as mentalidades para a revolução social. Hoje, nós nos consagramos a despertar os espíritos para as ideias revolucionárias: depois, veremos (FERRER Y GUARDIA apud SAFÓN, 2003, p. 28).

Mas deixemos, afinal, a palavra com o próprio Francisco Ferrer y Guardia em um artigo de sua autoria publicado em *España Nueva* de 14 de novembro de 1906, e escrito durante sua detenção no *Carcél Modelo de Madrid*, intitulado "Profissão de Fé":

> 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 ARCHER, 2010, p. 67-68, tradução nossa).

A análise de novos documentos – cartas, agenda, publicações – ajudará a traçar o grau de relação e envolvimento de nosso personagem com o ideal anarquista ao longo de sua vida e, em especial em seus últimos anos de vida.

Parentes e amigos de Ferrer exilados à força em Alcañiz em 1909.

Meninos e meninas, estudantes da Escuela Moderna de Barcelona,
ao ar livre com um professor.

3.2. A rede de contatos de Francisco Ferrer

"*Y es que en el mundo traidor*
nada hay verdad ni mentira;
todo es según el color
del cristal com que se mira"[13].

Campoamor

A agenda pessoal de Francisco Ferrer y Guardia, um pequeno caderno de anotações de capa dura, preta, com a inscrição "*ADDRESSES*", encontra-se ainda preservada, intacta, nos arquivos da Fundació Ferrer i Guàrdia em Barcelona[14]. Este documento raríssimo chegou ali a partir de uma doação de parentes diretos do educador catalão que, junto a outros materiais – livros, em especial – guardaram-na por cerca de 100 anos, escondida durante os anos de chumbo da ditadura do General Franco (1939-1976).

Esse livreto é sem dúvida um material riquíssimo para a compreensão do pensamento e das particularidades de Ferrer. Merece ser detalhadamente analisada por algum estudioso que se dedique a jogar nova luz sobre aspectos biográficos dessa personagem. Citamos por exemplo anotações de explícito caráter organizativo e de memória. Há uma lista com as datas de aniversário de irmãos e filhas de Ferrer – incluído aí a sua própria data de nascimento, 14 de janeiro de 1859. Consta também a data de sua separação: 10 de fevereiro de 1994. Também estão anotados horários das saídas de trem de Cérbere à Paris e de Barcelona à Paris. Algumas notas sobre religiões, como as datas santas para cada uma delas e o número de praticantes de diversas religiões no mundo. Encontramos ainda a transcrição de artigos do Decreto-Real de 09 de outubro de 1824 que estabelece a punição com a pena de morte para aqueles que se rebelarem contra o regime monárquico, gritando palavras subversivas nas ruas, e para os membros de sociedades secretas.

[13] Trecho de poesia *Las dos linternas* de Ramon de Campoamor y Campoosorio (1817-1901) escrita na contra-capa da agenda pessoal de Francisco Ferrer (FFiG).

[14] Agradecemos a José Damiro de Moraes que nos possibilitou, inicialmente, acesso a uma reprodução em PDF do referido documento. Quando de nossa estadia em Barcelona, possível pelo apoio da CAPES em forma de Bolsa Sanduíche, pudemos consulta-la diretamente. O acesso ao rico acervo da Fundació Ferrer i Guàrdia me foi facilitado pelo bibliotecário Eduardo, sempre simpático e atencioso.

No âmbito de nosso estudo nos ateremos aos nomes que constam nessa agenda, todos apontados pelo próprio Francisco. Nela buscaremos reconstruir em parte a rede de contatos e relações estabelecida por ele. Sabemos que uma simples agenda, com um endereço anotado, não é suficiente para alcançarmos nosso objetivo, pois nos falta o principal: o conteúdo e o caráter de tais contatos, pessoais através de visitas, ou impessoais, pelas incontáveis cartas que Ferrer y Guardia escreveu ao longo de sua vida. Sobre alguns dos contatos inscritos nesta agenda temos mais informações e documentos, sejam eles relatos de encontros e reuniões ou mesmo algumas cartas. Para os demais, deixamos aqui aberta a senda que leva à uma profunda investigação sobre cada um dos homens, mulheres, grupos, associações e periódicos que estão nomeadamente citados neste precioso documento, fonte rara e primária, de importância impar para os estudos sobre Francisco Ferrer.

A agenda tem uma organização baseada numa lógica própria, não está, simplesmente dividida em letras do alfabeto que corresponderiam ao primeiro nome ou sobrenome de cada pessoa. Ferrer dispôs as informações ora numa sequência alfabética por ordem da primeira letra do sobrenome, ora por localização – país ou cidade. Também há anotações destacadas por data, sendo que a maioria nessas condições parece corresponder ao ano de 1901, possivelmente quando Ferrer fez uma atualização de sua agenda. Imaginamos que teriam sido acrescentadas *a posteriori* e por isso a agenda seria de um período ainda anterior. Mas também identificamos nela contatos que Ferrer travou somente após a inauguração da Escuela Moderna, e outras até após seu fechamento em 1906. Portanto, isso nos faz crer que essa agenda o acompanhou por muitos anos, o que a torna um documento de registro, escrito com a letra e a pena do próprio personagem.

Nas páginas da agenda encontramos muitos nomes de personalidades importantes na Catalunha, mas também no resto da Europa. Alguns contatos de outros continentes e muitos nomes que logo identificamos como componentes importantes da rede de relacionamentos de Ferrer. Destacamos alguns dos que são marcadamente identificados com o movimento anarquista ou com o pensamento libertário: Mr. G Enderrand, E. Reclus, Domela Nieuwenhuis, Sébastien Faure, Luigi Fabbri, Jean Grave, Clemencia Jacquinet, Piotr Kropotkine, Anselmo Lorenzo,

Charles Malato, Louise Michel, Ricardo Mella, Henriette Meyer, José Prat, Paraf-Javal, Emile Pouget, Paul Robin, Fernando Tarrida de Marmol.

A seguir organizamos uma lista de nomes de cientistas, personalidades políticas ou pessoas ligadas à arte que julgamos interessante elencar como demonstrativo da amplitude e diversidade dos contatos estabelecidos por Ferrer y Guardia: Frank Arthur, Luis Bulffi, James Brossa, Odon de Buen, A. Bloch, Charles Billardelle, André Benoist, Nicolas Estevanez, J. W. Götzke, Emile Girault, Husson, Alejandro Lerroux, Enrique Lluria, Mac Kay, Alexander Myrial, José Nakens, Alfred Naquet, Francisco Pi y Margall, Lorenzo Portet, Montseny Pellicer, Francisco Pi y Arsuaga, Fabián Palasí, J. Peiró, Paul Reclus.

Ao lado de alguns endereços organizados por nome de cidades constam números, que supomos ser da quantidade de exemplares do *Boletín de la Escuela Moderna* ou *L'École Rénovée* que foram ou deveriam ser, frequentemente, enviados para os assinantes, colaboradores ou grupos que Ferrer desejava fazer chegar informações sobre sua obra. Nessa categoria de anotações encontramos, por exemplo, as seguintes cidades: Alicante, Amsterdã (Domela), Asniéres (Paraf-Javal), Buenos Aires (La Protesta Humana), Bahia Blanca, Bruxelas (E. Reclus), Badajoz, Barcelona, Bilbao, Cádiz, Córdoba, Cartagena (Freternidad Obrera), Ferrol, Figueras, Gênova, Gibraltar, Igualada, Inglaterra (P. Kropotkine, L. Portet, e. Malatesta, F. Tarrida, J. Ventura), Liége, La Coruña, La Línea (La Protesta), Manresa, Múrcia, Málaga, Madrid (LA Revista Blanca, Progresso, El Motin, Las Domincales, El Nuevo Regimen), Oviedo, Palma, Paris (Nicolás Estévanez, Jean Grave, Ch. Malato, J. Brossa, P. Robin, Le Libertaire, M. Girard, Bourse du Travail), Reus, Sevilla, Sabadell, Santander, Tarraza, Valencia, Valladolid, Zaragoza.

Algumas outras anotações saltam aos olhos como: "*Espiritistas de Barcelona*", "*Española que acompaña famílias*", "*Esperanto*", "*Federation Française de la Libre Pensée*", "*Imprenta Comunista L'Emancipatrice*", "Londres – *Hotel des Etrangers*", "*La Lanterne*", "*Le Réveil des Travailleurs*", "*Le Libertaire*", "*La Grève Générale* (Londres)", "*Congreso Antimilitarista*", "*Maquina de Escribir*", "*Papel viejo*", "*Solidaridad Internacional*", "*Taquígrafo*", "*Traductor*", entre outras.

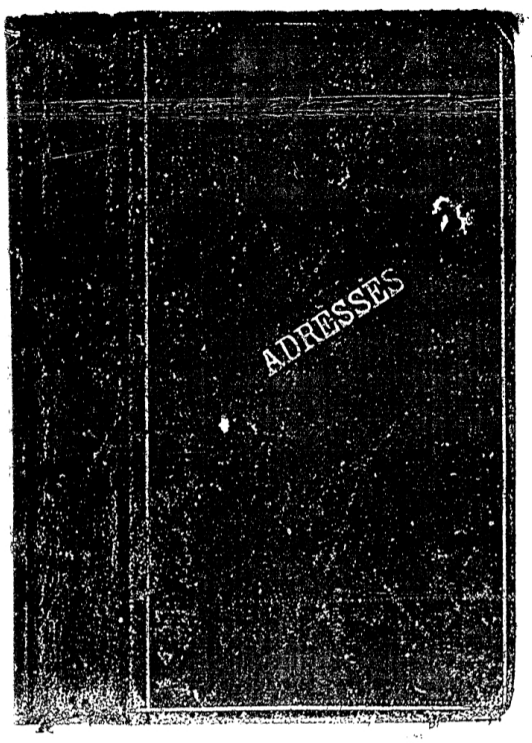
Encontramos algumas curiosidades que vale destacar. Ferrer transcreveu uma receita em sua agenda. Antes que os mais precipitados pensem que é um passo a passo para confecção de bombas, constatamos que pode se tratar da

fórmula de um remédio caseiro ou de um produto de limpeza à base de água, acido bórico e vinagre. Há também uma série de anotações relacionadas a pianos: "*Pianista español*", "*Pianos, Solfeos*", etc. Cita também muitos pintores: "*Pintor de muebles*", "*Pintor de rótulos*" ou simplesmente "Pintor", seguido do nome e endereço da pessoa. Assim como encontramos citações referentes a professores: "*Profesor laico*: José Casasola, *Círculo Republicano Instructivo*)", "*Profesora de Castellano, de Inglés*", "*Profesor albañilo*", "*Profesora de Corte*", "*Profesora de dibujo*", "*Profesor de música*". E no final do livreto há uma folha com partituras de notas musicais e referencias à posição dos dedos nas cordas e trastes – de um violão, provavelmente – característica de quem está aprendendo a tocar um instrumento musical. Na letra "F" aparece: "Ferrer, 43, *Rue Richer*", seu próprio endereço em Paris, bem como de seu irmão José na Austrália, primeiro em Melbourne, depois em Victoria, mesma cidade que consta morar sua filha Trinidad, que aparece como "Trini".

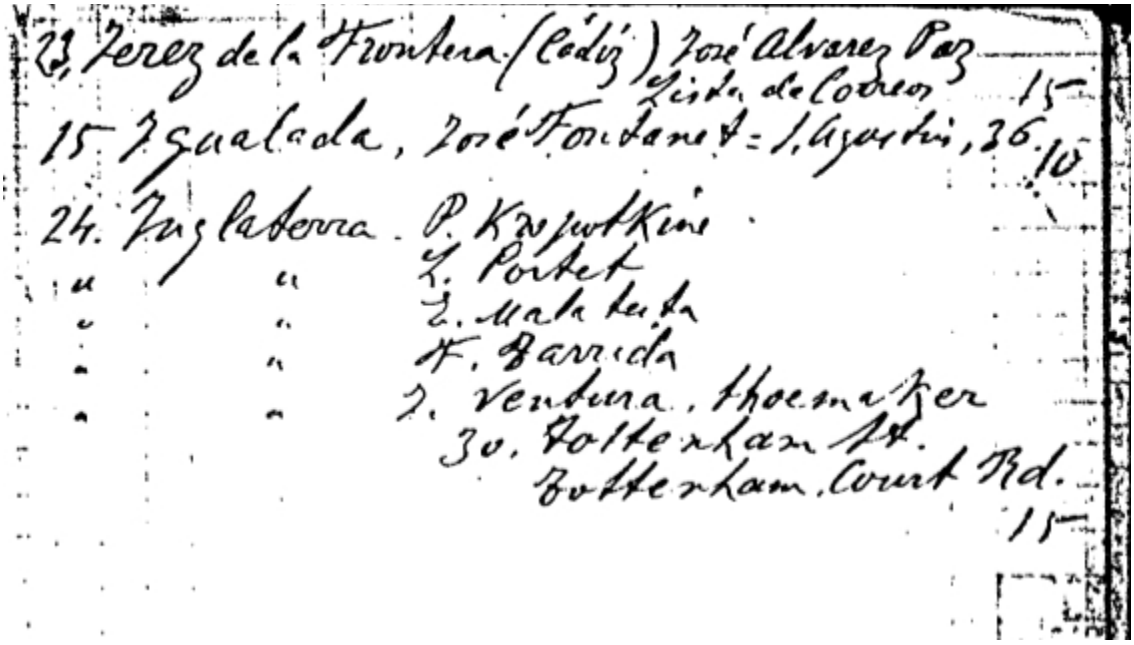
Há outros manuscritos de Francisco Ferrer disponíveis na Fundació Ferrer i Guàrdia: um bloco de anotações com título de *Colección de Noticias y Pensamientos de Varios Autores*; um outro bloco sem título com o que parece ser o plano de um livro ou a resenha de alguma obra, com diversas reflexões; e um livreto de 300 páginas com lições de francês, inglês, italiano, alemão e árabe, ilustrado por frases e traduções, produzido ainda na década de 1890, quando Ferrer dedicava-se ao estudo e ensino de idiomas. Mas um destaca-se por sua organização visual e das ideias, bem como pela situação em que se encontrava Ferrer y Guardia quando de sua autoria: *Realismos e Idealismos* é um documento de 166 páginas manuscritas no *Cárcel Modelo de Madrid*, "desde 6 de junho" de 1906. A obra é composta por 100 aforismos na parte intitulada de "*Pasado*", numerados com algarismos romanos, mais 100 para o "*Presente*" e numerados com algarismos arábicos ocidentais, sendo a última parte, "*Futuro*", composta por mais aforismos, desse feita, organizados através de códigos numéricos baseados em figuras geométricas criados pelo próprio Ferrer.

Acreditamos que todos os manuscritos de Ferrer disponíveis atualmente para consulta merecem um verdadeiro estudo em seus mínimos detalhes. A leitura do material suscita a possibilidade de reconstruir outros caminhos de sua rede de contatos, captar aspectos de sua vida privada bem como de seu cotidiano, interpretar possíveis códigos ou mensagens cifradas, até mesmo desvendar

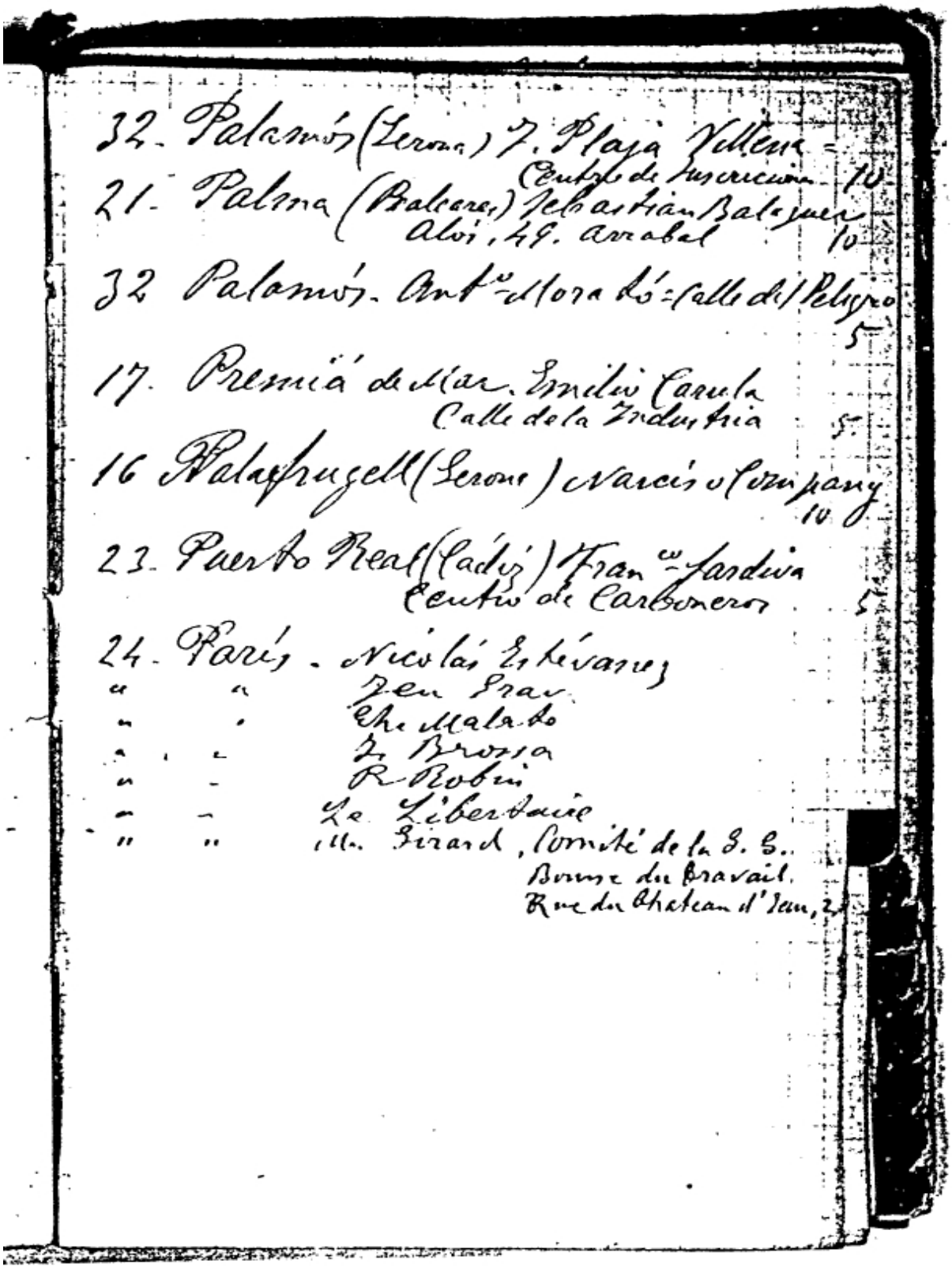
aspectos ainda desconhecidos de sua produção escrita e de seu pensamento. No âmbito desse trabalho não foi possível esgotar essas fontes. Extraímos delas aquilo que nos interessava de imediato: a extensa lista de anarquistas presentes na agenda de endereços de Francisco Ferrer, para nós, mais um elemento importante que reforça tese de que o pedagogo recebeu intensa influência de ideias anarquistas e se envolveu, em grande medida, com o movimento libertário europeu e muitos de seus militantes.



Capa da Agenda de Endereços de Francisco Ferrer y Guardia (FFiG)



Detalhe de página da Agenda de Endereços de Francisco Ferrer y Guardia onde consta os nomes de Piotr Kropotkin, Lorenzo Portet, Errico Malatesta, Fernando Tárrida de Marmol e José Ventura - Inglaterra (FFiG)



32. Palamós (Gerona) J. Plaja Villena = Centro de Inscripciones 10

21. Palma (Baleares) Sebastián Balaguer Alós, 49. Arrabal 10

32 Palamós. Antº Morató = Calle del Peligro 5

17. Premiá de Mar. Emilio Carula Calle de la Industria 5

16 Palafrugell (Gerona) Narcís o Company 10

23. Puerto Real (Cádiz) Franco Jardiva Centro de Carboneros 5

24. París. Nicolás Estévanez
" " Jean Grave
" " Chs Malato
" " J. Brossa
" " P. Robin
" " Le Libertaire
" " M. Girard, Comité de la S. S. Bourse du Travail. Rue du Chateau d'Eau, 2

Página da Agenda de Endereços de Francisco Ferrer y Guardia onde consta os nomes de Nicolas Estevanez, Jean Grave, Charles Malato, Jaime Brossa, Paul Robin e do periódico Le Libertaire e da Bourse du Travail - Paris (FFiG).

3.3. Os Princípios do Racionalismo Pedagógico

A base da proposta racionalista de Ferrer foi uma visão científica do conhecimento. Contrapondo-se, essencialmente, à Igreja e seu método confessional e baseado na fé, o pedagogo catalão acreditava que a experiência e a observação dos fenômenos naturais e sociais é que possibilitariam à criança construir um conhecimento sem preconceitos e mistificações. Somente desenvolvendo livremente suas faculdades mentais é que os indivíduos poderiam criar suas próprias convicções e buscar a emancipação das instituições e visões de mundo que limitavam seu pleno desenvolvimento.

A experiência educacional que mais diretamente influenciou Francisco Ferrer foi, sem dúvida, aquela difundida entre os meios operários ligados à ala federalista da AIT, a Educação Integral. E Paul Robin foi o seu maior realizador, ainda na década de 1880. Essa tese é compartilhada por diversos estudiosos e para ilustrar tomamos um trecho da obra de J. Conelly Ullman:

> ao que parece jamais visitou a escola de Robin em Cempuis, modelo para sua própria Escuela Moderna, Ferrer manteve correspondência com ele e o influenciaram profundamente suas ideais para a educação conjunta de jovens de ambos os sexos de uma forma espontânea, rechaçando todos os métodos e doutrinas formais (ULLMAN, 1972, p. 164, tradução nossa)

Segundo Ferrer, o propósito do ensino racional era, “substituir os métodos dogmáticos da teologia pelo método racional indicado pelas ciências naturais.” (FERRER Y GUARDIA, 1910). E completa que os professores não deveriam “enterrar conhecimentos na cabeça” das crianças, mas sim tratar de fazer-lhes “nascer na consciência” através da estreita colaboração entre mestres e alunos. Esse é um dos aspectos fundamentais do racionalismo pedagógico: o laicismo.

Para atingir seu intento de tornar o ensino livre, racional e científico Francisco Ferrer propôs alguns métodos, compilados e publicados postumamente no livro *La Escuela Moderna* (FERRER Y GUARDIA, 1978). Dentre diversos aspectos do ensino racional, algumas de suas ideias (propostas e praticadas em sua escola) foram cruciais para a constituição de uma nova concepção de educação. Trataremos de algumas dessas propostas, dando especial atenção a três aspectos principais: a

coeducação de sexos e a coeducação de classes sociais; e a abolição dos prêmios e castigos na escola.

Uma das propostas que causou muitos protestos e acusações contra o pedagogo foi a coeducação de sexos. Meninos e meninas não estudavam juntos no reinado da Espanha nos idos de 1900. Eram raros os casos em que ocorria a coeducação (e que era contrariamente tolerada). Em pequenas cidades havia falta de recursos financeiros para manter duas salas ou dois professores, ou até mesmo conseguir um professor homem, já que na época era comum que somente mulheres fossem professoras, por se acharem que possuíam o instinto maternal. Fato é que homens nunca poderiam lecionar para meninas.

Ferrer critica veementemente a visão machista e patriarcal da sociedade que colocava a mulher numa posição inferior, tomando-a por incapaz de se dedicar aos estudos e à ciência, reservando-a o papel de cuidar da casa e dos filhos. Para solucionar essa desigualdade os conhecimentos da mulher deveriam ser os mesmos dos homens, para isso seria necessário uma só educação para ambos os sexos, para que, homens e mulheres, se desenvolvessem, desde criança, como iguais e companheiros.

O livre-pensador tinha a mesma convicção em relação à coeducação de crianças de diferentes classes sociais. Acreditava na inocência da infância e na noção de igualdade, natural nas crianças. De acordo com Ferrer, a distinção entre ricos e pobres no interior da escola seria reprovável, pois poderia gerar ódios e a rebeldia nos mais pobres em relação aos ricos, sentimento que se reproduzia à época através da diferenciação de ensino entre as classes sociais. Ferrer era um rebelde e um revolucionário e concordava com a revolta das massas e dos oprimidos, porém, acreditava que o papel da escola era a formação do homem integral, livre de preconceitos, e não a reprodução dos ódios dos adultos entre as crianças. A *Escuela Moderna* deveria formar o indivíduo de maneira que ele pudesse ter o conhecimento e as ferramentas para decidir por si se deveria rebelar-se e contra o que deveria se opor, se assim ele próprio julgasse necessário.

Um dos pilares da proposta pedagógica de Ferrer y Guardia era o combate à desigualdade entre as pessoas (homens e mulheres, ricos e pobres, etc). Sendo assim, não pretendia manter qualquer forma de desigualdade no ambiente escolar, por isso aboliu as provas e exames que gerariam a competição entre os alunos e a

justificativa para aplicação de prêmios (notas) ou castigos (físicos ou psicológicos). Assim, as Escolas Modernas abdicavam da hierarquização e do controle de seus alunos.

Outro aspecto importante é que nas escolas de Ferrer o ensino não pretendia inculcar uma(s) habilidade(s) específica(s), mensurável através de exames, pois não é possível medir o grau de conhecimento do aluno. O ensino racionalista tinha como propósito o desenvolvimento de todas as faculdades do homem. Ou seja, ensinava-se para a vida e não incutia conteúdos abstratos na cabeça das crianças. Além disso, acreditava-se que a premiação alimentaria as competições e exerceria péssima influência sobre o psicológico da criança.

Para se ter ideia da importância desse princípio, Ferrer relatou em seu livro um comunicado publicado no *Boletín de la Escuela Moderna* que dizia:

> Os professores que se oferecem a Escuela Moderna e solicitam sua recomendação para exercer a profissão em escolas similares, devem renunciar a todo castigo material e moral, sob pena de ficar desqualificados para sempre. (FERRER Y GUARDIA, 2002, p. 129, tradução nossa).

A esses aspectos somava-se a preocupação com a higiene escolar, entendida como garantia de saúde e controle de doenças através da adequação tanto do ambiente físico (iluminação, salubridade dos prédios, etc), como das atividades das crianças, com espaços na grade horária para jogos e exercícios para o corpo.

Tudo isso, é claro, estabelecia novas relações entre alunos e professores, valor constituinte da base teórica do ensino racionalista proposto por Francisco Ferrer y Guardia. Nesse aspecto pretende-se eliminar o “princípio de autoridade” na educação, remetendo-se ao que Bakunin anos antes havia escrito, de que o processo educativo deve passar da máxima autoridade do professor, justificável para crianças em tenra idade inclusive por questões de segurança delas mesmas, para ir dando lugar a uma crescente liberdade, eliminando gradualmente os traços de autoridade, até a constituição de homens e mulheres livres. Em resumo,

> o primeiro dia de vida escolar, se a escola aceita as crianças na primeira infância, quando elas mal começar a balbuciar algumas palavras, deve ser o de maior autoridade e de uma ausência quase completa de liberdade; mas em seu último dia deve ser o de maior liberdade e da abolição absoluta de

> qualquer vestígio do princípio animal ou divino da autoridade (BAKUNIN, 2000, p.46).

Clovis Kassick, ao tratar da escola Paidéia de Mérida, analisa suas práticas pedagógicas à luz dos "clássicos" do anarquismo e afirma, assim, que o conceito de liberdade a que Bakunin e outros autores se referem nada tem a ver com a concepção liberal, pois os

> princípios da Educação Racional fundamentam-se na razão e na ciência, descartando, desse modo, a fé, e consideram que a educação em liberdade e para a liberdade não diz respeito ao laissez-faire, pois, se as crianças, por exemplo, ficassem sozinhas em suas atividades, agiriam segundo as interferências dos fatores existentes na sociedade, portanto suas ações seriam reguladas e influenciadas por esses fatores (KASSICK, 2004, p. 32).

As propostas da Escola Moderna de Francisco Ferrer y Guardia reservam muitos aspectos interessantes para instituições de ensino e docentes ainda nos dias de hoje. Se, por um lado, a coeducação de sexos é hoje uma realidade em grande parte das escolas, por outro, a coeducação de classes sociais permanece ainda como um objetivo a ser plenamente alcançado. A lógica de um sistema de ensino dual se mantém ao possibilitar educação diferenciada para os que podem pagar, que vão para escolas particulares, e outra para os pobres, que se utilizam do sistema público de ensino.

Mais complexa é a proposta de eliminação de provas e exames na escola. Essa questão parece, a cada dia, um sonho mais distante. Tanto no ensino como no trabalho as crianças e os jovens são estimulados a competirem entre si, buscando atingir padrões de "aproveitamento" que são medidos por provas e notas. Uma "meritocracia" insistente e cada vez mais difundida em toda a sociedade torna o processo de aprendizagem uma constante disputa entre os colegas e um espaço para aquisição de notas e não de conhecimentos.

Quando pensamos em mudanças na escola e no ensino, o resgate das propostas e experiências anarquistas de educação podem colaborar muito no avanço das práticas pedagógicas daqueles que buscam ter um compromisso social, que vai para além de cumprir burocraticamente seu "serviço", e que encaram a educação como um espaço que possibilita a conquista de mais liberdade e autonomia ao indivíduo.

Na escola havia, como aulas de leitura, escrita, história universal, aritmética, geologia, paleontologia, botânica, mineralogia, zoologia, geografia, “lições de coisas”, canto e teatro escolar. Divididos e distribuídos no tempo ao longo da semana, com momentos específicos para cada uma dessas atividades. Para apreender um pouco do cotidiano escolar recomendamos a leitura dos exemplares correspondentes aos primeiros anos do *Boletín de La Escuela Moderna*, onde sua diretora, Jacquinet, sistematizou e refletiu sobre a experiência em sala de aula.

Francisco Ferrer tinha consciência do alcance de seu projeto educativo. Ele possuía um tipo de “paciência histórica” frente aos fatos, demonstrava uma fé em suas convicções e um otimismo quanto a sua ação. Em uma carta escrita à sua companheira Soledad Villafranca, um das últimas que escreveu pois é datada de 11 de outubro de 1909, e que enconra-se registrada no livro de Willian Archer, Ferrer desabafa:

> O homem a quem perguntaram a que idade devia começar a educação de uma criança, teve razão ao afirmar: 'desde o momento em que nasce seu avô'. Não pode qualificar-se sequer de exageração, já que desde que nascemos, nos inculcam tal quantidade de atávicos preconceitos e erros que, se desejamos rastrear sua origem, teremos que remontar-nos, ao menos, a duas gerações.
> Entretanto, esta consideração não deveria influenciar em nossa tarefa educativa mais do que em fazermos compreender a importância da suma paciência, tendo em conta o gradual de cada modificação no estado moral, seja já em relação às massas, ou em relação aos indivíduos […]. Não esqueçamos, já que é só o começo da educação moderna, que seus resultados só serão relativos na primeira geração mas que, no transcurso das mesmas, chegará o dia em que pais e professores encontrem um terreno bem lavrado, já que as crianças haverão começado a receber sua educação desde o nascimento de seus avós (FERRER apud ARCHER, 2010, p. 258, tradução nossa).

Se hoje estudamos sua vida e obra e, ao mesmo tempo vemos a história da educação com seus avanços e retrocessos, acreditamos que o educador estava correto. A educação é um processo de transformação as vezes lenta e gradual, mas que se arraigada numa sociedade pode ser parte fundamental de uma transformação política e social profunda.

Apesar disso, para muitos de seus críticos mais conservadores e para as autoridades da igreja católica a Escuela Moderna era dirigida a “formar jovens em sua ideologia”, pois “não era propriamente uma escola nem tampouco especialmente moderna, mas sim um centro dedicado a catequizar neófitos

anarquistas" (GUILLAMÓN, 2009, p. 172, tradução nossa). Estudos sobre a maçonaria, de corte conservador, afirmam visões distorcidas da escola, como por exemplo, quando lemos que a escola de Ferrer "era um centro de difusão das doutrinas do anarquismo violento, entre elas as que apontavam a necessidade da utilização do terrorismo para alcançar a sociedade ideal" (VIDAL, 2005, p. 224, tradução nossa).

Mas há também estudos que pretendem desqualificar o trabalho pedagógico de Ferrer por ele não ter se formado pedagogo ou um teórico, nos moldes esperados pela sociedade. Ullman diz que o fundador da Escuela Moderna teria "selecionado, um tanto desordenadamente, ideias em quantidade, mas não as reelaborou em uma nova ideologia" quando de sua estadia em Paris e que "escreveu só dois livros" e alguns artigos no *Boletín de la Escuela Moderna* (ULLMAN, 1972). Como se fosse pouco! Guillamóncom o fato de não constar que Ferrer tenha "estudado pedagogia ou o magistério em nenhum centro ou universidade" (GUILLAMÓN, 2009, p. 172, tradução nossa). Mas pelo que sabemos grandes nomes da educação como Pestalozzi ou Rousseau, por exemplo, reconhecidamente importantes para o progresso do ensino, nunca estudaram magistério ou pedagogia. Também existe a teoria de que "o impacto da obra educativa de Ferrer se deve[u] mais às circunstâncias alheias a sua prática pedagógica – e tragicamente alheias a sua própria vontade – que aos modelos docentes desenvolvidos na Escuela Moderna" (BASSOLS, 1981, p. 13, tradução nossa). O crescente interesse de muitos professores e trabalhadores da educação em relação às pedagogias libertárias demonstra exatamente o contrário.

Grande parte das acusações contra Ferrer nos processos de 1906 e de 1909 basearam-se menos em fatos e muito mais no conteúdo dos livros publicados pela editora da Escuela Moderna, obras que constam nos autos dos julgamentos (MURO, 2009). O trabalho editorial era parte essencial do projeto político e educativo de Ferrer e serviu como ferramenta de difusão do Racionalismo Pedagógico ao alcançar que centenas de escolas em toda Catalunha utilizassem seus livros em sala de aula. O alcance de tais obras extrapolaram as fronteiras regionais e espalhou-se seus os conteúdos e abordagens científicas para o resto do mundo. Portanto, acreditamos ser interessante analisar mais detidamente a sua política editorial e, mais adiante, o conteúdo de uma parte de seus livros.

3.4. Publicaciones de la Escuela Moderna

Para constituição de um ensino laico e livre para classe trabalhadora, segundo Ferrer, seria necessário, criar novas bases para a prática escolar e, inclusive, novos conhecimentos. A produção científica e os materiais didáticos disponíveis à época não eram úteis nem adaptáveis à nova proposta por conterem valores da sociedade que se combatia, estavam repletos de ensinamentos religiosos e propaganda patriótica, por exemplo. Segundo ele, para a constituição de uma renovação pedagógica seria necessário a produção de novos conteúdos e novos materiais escolares, para professores e alunos, que pudessem subsidiar o ensino e a aprendizagem que desejava implantar. Era necessário excluir os valores religiosos, patrióticos e estatais dos livros educativos (FERREY GUARDIA, 2002). Para concretizar esse intento 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 Élisée Reclus, Piotr Kropotkin, Clemência Jacquinet, Paraf-Javal, Charles Malato e Jean Grave.

Para atingir o objetivo de produzir e publicar novos materiais para uso nas escolas racionalistas, Ferrer iniciou, com apoio de alguns de seus colaboradores, a "*Casa Editorial Publicaciones de la Escuela Moderna*". Segundo Pascual Velázquez (2009), ao longo de toda sua existência – 1901 a 1920 – foram publicados 127 títulos. Enquanto Ferrer era vivo, ou seja, até 1909, foram 54 volumes. Durante esse período o próprio fundador trabalhava e administrava a editora, deixando-a aos cuidados de Lorenzo Portet que deu continuidade ao projeto até sua morte em 1918, quando o catálogo todo, assim como a editora, foi comprada pela editora Maucci que seguiu publicando com o nome de Escuela Moderna até 1920. Apesar disso, vários títulos foram reeditados várias vezes, só que sob o selo da Maucci.

A editora dedicou-se, principalmente, a publicar os livros que seriam utilizados em sala de aula pelas crianças ou pelos professores para formação e condução de seu trabalho na escola. Livros referentes aos mais vários assunto eram editados, desde mineraologia e história, passando por livros de leitura e de matemática. Todos devidamente adequados aos princípios do ensino racional. Mas alguns títulos fugiam

a essa orientação e caracterizavam-se mais como novelas ou contos sociais (*Preludios de la Lucha e El Infierno del Soldado*), ensaios sociológicos e políticos (*El Banquete de la Vida e Evolucion Super Organica*) ou até mesmo interdisciplinares de difícil classificação, como a coleção de autoria do francês Charles Letourneau (*Psicologia Étnica*).

Após o período em que Ferrer passou na prisão sob a suspeita que orquestrar a tentativa de regicídio contra Alfonso XIII, a editora retomou seus trabalhos em 1907, suspensos desde que os bens do educador foram confiscados. Nessa época, nota-se uma mudança na linha editorial da *Publicaciones de la Escuela Moderna*, em parte por não haver mais a escola para se servir de seus livros, meso podendo ainda distribuir as obras para todos interessados, inclusive escolas racionalistas por toda Espanha. Mas é nesse período que identificamos um importante câmbio na atuação de Ferrer, que o levaria posteriormente a dedicar-se exclusivamente à difusão do racionalismo pedagógico entre educadores, sindicalistas e intelectuais do mundo inteiro. A editorial convida autores de outros países a enviarem seus livros para análise, tradução e edição pela Escuela Moderna, ao mesmo tempo em que oferece os livros já publicados para que fossem vertidos para outras línguas, inclusive com apoio da mesma. O anúncio aparece nos seguintes termos:

> Oferecer os recursos editoriais de sua biblioteca aos autores pedagógicos racionalistas, sem distinção de países, para a publicação de livros que aceite, não só em espanhol ou tradução, mas no idioma original, para ser aplicados ao ensino racional nos países respectivos, assim como a tradução das obras da Escuela Moderna ao idioma de países onde o solicitem (Boletin de la Escuela Moderna, julio de 1907, tradução nossa).

O público preferencial dos livros era, nos primeiros anos, as crianças. A partir de 1903 pode-se dizer que houve uma mudança em relação a quem se dirigiam os novos títulos. No prefácio escrito por Ferrer para *Origen de Cristanismo* lemos:

> Apoia esta composição circunstância importante de que nossos livros não se dirigem exclusivamente à infância, mas serve também para as escolas de adultos que por todas partes se criam por iniciativa de várias sociedades operárias, livre-pensadoras, cooperativas, recreativas, círculos de estudos sociais e quantas agrupações progressivas e ilustradas existem e se formam, ansiosas de combater esse analfabetismo que sustenta a tradição e é naturalmente refratário ao progresso (Origen del Cristianismo, 1906, p. VI, tradução nossa).

O público não se restringia aos alunos e adultos em processo de alfabetização, mas também aos professores e às outras escolas que pretendessem utilizar uma pedagogia renovada. Também se oferecia envios dos livros ao exterior, ampliando assim, ainda mais o alcance que tais obras poderiam ter.

Para Pascual Velázquez, a editora teria explorado dois âmbitos muito claros em busca de formar seu público e leitores, um "marco escolar" e um "espaço social". O autor explica que no primeiro pretende colocar suas obras nas mãos das crianças e adultos, sejam alunos, professores, pais e mães de escolas livres e laicas e, no âmbito social, que chegasse aos ateneus operários, sindicatos, centros de estudos, e cooperativas (VELÁZQUEZ, 2010) . Para se ter uma ideia do alcance dessa ação de difusão de folhetos, livros e revistas que a Escuela Moderna, conjugada, uma vez mais, à ideologia anarquista abraçada e propagada por Ferrer, tomemos um trecho da memória do processo movido contra ele em 1909:

> Procurou Ferrer abrir passo a sua propaganda, levando à Escuela de la Casa del Pueblo, à Solidaridad Obrera, e a todos e cada um dos numerosos centros políticos radicais estabelecidos em Barcelona e na Catalunha, seus textos, seus folhetos, seus livros, e deste modo, suavemente, sem suscitar receio, sem levantar protestos e com o disfarce de proporcionar ao povo uma educação racional e científica, foi apoderando-se dos elementos mais ativos dos partidos avançados, de tal sorte, que na atualidade não poderão estes tentar na Catalunha movimento algum em sentido político, sem ver-se feridos pela onda anarquistas, que os envolve e arrasta para a revolução social ("Dictamen del Auditor General", Causa contra Francisco Ferrer Guardia, instruida y fallada por la Jurisdicion de Guerra em Barcelona, Año 1909, madrid, Sucesores de J. A. Garcia, 1911, p. 655-656, tradução nossa)

Para compreendermos melhor o "perigo" contido nas páginas dos livros da Escuela Moderna passaremos a analisar o pensamento científico e pedagógico de dois dos mais ilustres anarquistas do século XIX que teriam influenciado enormemente Francisco Ferrer: Piotr Kropotkin e Élisée Reclus. Inclusive, veremos mais adiante, encontramos citações diretas a eles nos livros escolares utilizados nas escolas racionalistas na Espanha. Sabemos que Ferrer mantinha contatos epistolares com ambos, relações essas comprovadas pelas poucas cartas conservadas em arquivos ou tornadas públicas em livros sobre a vida do educador catalão. Também é importante notar que textos escritos por eles apareceram no *Boletín de la Escuela Moderna* e Ferrer editou algumas de suas obras através da editorial que fundou. Por isso e por outras evidências que traremos à luz adiante,

acreditamos que Ferrer tomou para si muitos aspectos ideológicos, científicos e educacionais expostos por eles para si e para implantação do seu projeto educativo. Por isso, dedicaremos os dois próximos capítulos ao estudo da vida e da obra de dois homens que encontraram no diretor de uma escola em Barcelona um de seus maiores seguidores e divulgadores.

CAPÍTULO 4: PIOTR KROPOTKIN: ANARQUIA, CIÊNCIA E APOIO MÚTUO

Piotr Kropotkin (1842-1921)[15] foi um príncipe, membro da nobreza russa que de abdicou de seu status e dedicou-se à luta dos trabalhadores. Sua militância no campo do anaqruismo levou-o à prisão diversas vezes e ao exílio em diversos países da Europa. No fim da vida voltou à Rússia onde se decepcionou definitivamente com o regime autoritário implantado eplso bolcheviques. Foi um geógrafo importante, tendo sido responsável por algumas descobertas nessa área no que se refere a regiões da Rússia. Escreveu sobre história, sociologia, política, literatura, sistema prisional, movimento operário e, é claro, sobre anarquismo. Também escreveu sobre a evolução das espécies e forjou a teoria do Apoio Mútuo que muito influenciou tanto o desenvolvimento do pensamento biológico como potencializou a teoria anarquista, amparada assim em uma concepção científica que afirmava a solidariedade natural entre os seres vivos na busca pela sobrevivência. Preocupou-se muito com o tema da educação e muitos de seus escritos abordam esse tema.

Capa do primeiro número de L'École Rénovée.

Kropotkin foi, sem sombra de dúvidas, o mais importante teórico anarquista da virada do século XIX para o século XX. Segundo o professor de biologia da Universidade de Louisville, Lee Alan Dugatkin[16], Kropotkin foi uma das “primeiras celebridades internacionais”, pois tornou-se conhecido ao redor do mundo tanto por sua produção científica, quanto por suas opiniões políticas. Na Inglaterra, onde viveu por muitos anos, como em toda Europa - incluindo sua Rússia natal, Espanha, França e etc. – tornou-se muito conhecido como um dos fundadores do anarquismo, pois foi um dos mais produtivos divulgadores da filosofia política anarquista. Mas também foi reconhecido como geógrafo e biólogo, que carregava em sua trajetória de vida importantes descobertas científicas referentes à Sibéria, alcançadas em

[15] Para saber mais sobre a vida e a obra de Piotr Kropotkin recomendamos a sua marvilhosa autobiografia (KROPOTKIN, 1946), bem como algumas biografias e livros como MILLER, 1976, WOODCOCK; AVAKUMIVIC, 1978 e SKODA, 2013.

[16] Dr. Lee Alan Dugatkin é um biólogo evolucionista e historiador da ciência, professor do departamento de biologia da University of Louisville. Autor de vários livros, como: Mr. Jefferson and the Giant Moose: Natural History in Early America (The University of Chicago Press, 2009), The Altruism Equation (Princeton University Press), e Cheating Monkeys and Citizen Bees (Free Press, 1999). Seus livros foram traduzidos para diversas línguas e ele escreve para diversas revistas científicas.

suas diversas expedições pelas regiões mais gélidas e inóspitas do norte da Rússia. Nos Estados Unidos tornou-se famoso graças às duas viagens feitas em 1897 e 1901 pela região e por realizar intensas jornadas de palestras em diversas cidades, tanto para apresentar suas ideias científicas em universidades e centros de estudos, como para propagar o anarquismo entre os trabalhadores e imigrantes.

Ao longo de sua vida, dedicada à ciência e ao anarquismo, proferiu muitas palestras e escreveu livros e artigos sobre diferentes assuntos: ensino de geografia e geografia da Ásia, evolução e comportamento, literatura russa, ética, nascimento e desenvolvimento do estado, sociedades medievais, a Revolução Francesa, agricultura, indústria, surgimento das primeiras cidades modernas, sistema prisional, anarquismo, etc. Mas o motor ou mesmo espinha dorsal de todo o seu pensamento foi a "lei *científica* do apoio mútuo" que orienta a "evolução de *toda* a vida na terra", valendo para micróbios, animais e humanos. Apoio Mútuo, como Kropotkin nomeou sua teoria, é a base pioneira das teorias posteriores – em voga atualmente em diferentes campos, em especial na biologia – conhecidas por nomes como altruísmo ou solidariedade[17]. Dugatkin afirma, inclusive, que tal teoria perpassa todos os assuntos abordados por Kropotkin e que seria uma espécie de obsessão, pois ele teria constantemente buscado comprovar suas teorias evolutivas, sempre rumo à construção de uma sociedade livre, sem estado nem capitalismo, sem explorados nem exploradores, sem dominados nem dominadores. Para o italiano Giampietro Berti, o anarquista russo "representa a maior tentativa de sintetizar a natureza e a cultura, a antropologia e a história, a necessidade e a liberdade" (BERTI, 1998: 7). Veremos esse processo em sua complexidade através de uma análise da visão de Kropotkin sobre a ciência, sua função social e seu caráter político.

4.1 A ciência moderna e o anarquismo

Em 1901, foi publicado em Londres o livro *Modern Science and Anarchism*. A obra é um desenvolvimento de um artigo escrito por Kropotkin em 1887, na revista *The Nineteenth Century*, editada por James Knowles, intitulado *The Scientific Basis of Anarchy*. A referida publicação foi responsável por trazer à luz muitos dos escritos do "príncipe" Kropotkin, tornando-se um de seus canais privilegiados para a difusão

[17] Há uma série de estudos recentes na biologia que utilizam-se destes termos e que, mesmo sem citar diretamente, têm sua origem nos escritos do "príncipe anarquista" Piotr Kropotkin.

científica de seus estudos em sociologia, geografia e biologia. No Brasil o livro de Kropotkin foi publicado como um capítulo intitulado “A Ciência Moderna e o Humanismo Libertário” no livro de nome “A Questão Social: o humanismo libertário em face da ciência” pela Cooperativa Editora Mundo Livre do Rio de Janeiro em meados da década de 1960. Imaginamos que a alteração no título – exclusão da palavra “anarquismo” - foi uma tentativa de burlar a censura e evitar que os anarquistas cariocas sofressem a repressão tão comum durante os anos de ditadura civil-militar que o país foi vítima por mais de 20 anos.

Kropotkin produziu uma obra essencial para a compreensão da relação estreita entre as ciências naturais e as ciências sociais. Traçou também uma interessante linha de pensamento para decifrar o papel do anarquismo e dos pensadores anarquistas no desenvolvimento da ciência moderna. Partindo de uma análise do pensamento científico do século XVIII, passando por todas as agitações sociais e descobertas científicas dos anos 1800-1900, ele, às portas de entrada de um novo século, avalia o desenvolvimento histórico e teórico das ciências naturais, em especial no que se refere ao seu método, e o nascimento e constituição da sociologia como um novo campo do pensamento científico. Kropotkin apresenta também o que para ele constitui os princípios metodológicos básicos do anarquismo e sua interpretação de que o anarquismo deveria ser entendido como uma ciência social moderna ampla, incluindo em seu campo de análise a política, a sociologia, a antropologia, o direito, a psicologia, etc.

Antes de entrarmos nos detalhes de seus argumentos sobre o tema, vale ressaltar que Kropotkin demonstra nesse livro ser um grande erudito, conhecedor profundo de algumas das teorias mais recentes de seu tempo, voraz leitor de centenas de obras e autores em diferentes áreas do conhecimento. Ao longo de sua obra, relativamente curta em extensão (cerca de 80 páginas em linguagem acessível a todos), mas ampla em seu conteúdo, cita, dentre outros autores: Spencer, Laplace, Darwin, Mendeleeff, Kant, Hutcheson, Goethe, Adam Smith, Lavoisier, Lamarck, Rousseau, Diderot, Berthelot, Lomonossoff, Barão de d'Holbach, Bayle, Godwin, Babeuf, Fourier, Owen, Saint Simon, Proudhon, Joule, Seguin, Thierry, Wallace, Sismondi, Vogt, Stuart Mill, Bentham, Ricardo, Lewes, Comte, Bain, Burnouf, Moleschott, Hegel, Buffon, Haeckel, Bakunin, Kessler, Marx, Büchner, Reclus. Somente essa lista demonstra a amplitude de seus interesses e como o

autor manejava conhecimentos de diversas áreas do conhecimento, seguindo um caminho contrário à especialização. Kropotkin faz parte de um grupo de pensadores que podemos chamar de clássicos, não somente no campo político do anarquismo, mas também na sociologia, aos quais sempre é importante nos voltarmos para ler e reler seus escritos. Sua admiração pelos enciclopedistas franceses, expressa nas páginas desse livro, contrasta com suas ferrenhas críticas aos "germanistas" e ao pensamento de autores "muito britânicos".

A obra estrutura-se, em nossa leitura, em três grandes partes que correspondem a momentos históricos e seus respectivos avanços científicos. O primeiro trata do movimento intelectual do século XVIII; em seguida o autor traça um panorama geral sobre as teorias e métodos científicos do século XIX; e, por fim, apresenta o papel do anarquismo no campo das ciências modernas. Esse opúsculo merece atenção na medida em que é um raro e detalhado documento escrito por um anarquista onde se estabelece explicitamente a relação entre anarquismo e ciência.

Inicialmente, Kropotkin aborda o nascimento e desenvolvimento do pensamento científico no século XVIII, segundo ele, capitaneado por intelectuais ingleses e escoceses com o desejo de "englobar todos os conhecimentos humanos em um só sistema geral, - o sistema da natureza" (KROPOTKINE, s/d, p. 17). Para isso teriam abandonado a escolástica e a metafísica medievais, substituindo-as pelo emprego do método indutivo-dedutivo, o "verdadeiro método científico" (Id., p. 18). Os pensadores desse período dedicaram-se ao estudo dos fenômenos naturais – o sistema solar, o globo terrestre, as plantas e animais, as sociedades humanas – tomando-as em sua integralidade, registrando os fatos a partir da pura observação, selecionando os dados e quando partiam para o campo das generalizações faziam por indução, formulando suas hipóteses. Para Kropotkin, em tais hipóteses os pensadores "viam meras suposições capazes de fornecer uma explicação provisória […] dos fatos, pelo seu agrupamento, de modo a facilitar o estudo subsequente que deles se fizesse" (Ibid.). O caráter experimental e provisório dessas hipóteses caracterizava essa corrente de pensadores, pois elas "só chegariam a ser *leis naturais*, isto é, generalizações *provadas*, depois de haverem passado pelo cadinho da sua constante exatidão" (Ibid.). Tal procedimento só podia ser realizado através do método indutivo-dedutivo.

Um glossário de termos e personagens foi adicionado por Max Nettlau à edição alemã de *Modern Science and Anarchism* em 1904. O próprio Kropotkin revisou-as e acrescentou-as à edição francesa. Trata-se de 68 verbetes explicativos e biográficos que servem de apoio ao leitor. Termos como anabatismo, antropologia, jacobinos, teoria mecânica do calor, entre outras aparecem na obra. Os principais cientistas e filósofos citados ao longo do texto têm uma pequena nota biográfica que apresenta aspectos essenciais de sua vida e obra. Uma das notas explicativas mais longas trata do "Método Indutivo-Dedutivo", de onde tomaremos algumas das principais informações necessárias para compreendermos melhor o "verdadeiro método científico", segundo Kropotkin. A nota inicia-se afirmando: "processo adotado por toda a ciência moderna para a elaboração do conhecimento positivo; é especialmente o método seguido nas ciências naturais, a que devemos imensos progressos científicos em geral do século 19" (Id., p. 199). E tal método possui 5 fases em seu processo de investigação: 1) a observação e experiência referente ao fenômeno que busca estudar; 2) verificação da possibilidade de constituição de uma hipótese, após discussões sobre os fatos registrados, através da indução, ou melhor explicado, "a formulação de uma hipótese que permita unir ou englobar os fenômenos observados, isto é, se das observações feitas não poderá resultar uma afirmação geral que possa abranger o maior número e a maior extensão de fatos" (Ibid.); 3) A precisação da correção das hipóteses quanto maiores forem as generalizações feitas pela indução; 4) Compara-se as deduções com os fatos observados ou provocados, com a intenção de verificar novamente se a hipótese está de acordo com os fatos observados. Nessa etapa pode-se aceitar, modificar ou rejeitar uma hipótese; 5) Por fim, "depois de todas as verificações feitas, a *hipótese* passa a ser considerada *teoria geral*, *lei*, quando absolutamente confirmada por um conjunto enorme de fatos e observações, quando achado o *porquê*, a *causa* de que procedem" (Id., p. 201).

Admirador dos enciclopedistas[18] franceses, Kropotkin vê esse movimento intelectual do século XVIII, como um importante processo de esquematizar todos os conhecimentos humanos, de ordem natural ou histórica, através da aplicação de um

[18] O termo "enciclopedita" refere-se aos idealizadores e colaboradores da Enciclopédia Francesa, iniciada em 1751, obra monumental que visava construir um quadro sintético dos conhecimentos humanos. O termo também pode ser aplicado aos intelectuais que, mesmo não tendo participado diretamente de tal empreitada, compartilhavam suas ideias e princípios.

mesmo método, estritamente científico. Um dos pontos mais ressaltados pelo autor é o abandono das concepções metafísicas de pensadores anteriores e a consequente aplicação de métodos baseados nas forças físicas, segundo ele, "suficientes para explicar a origem e a evolução do globo terrestre" (Id., p. 19). Esse movimento em torno da Enciclopédia, impulsionado às vésperas da Revolução Francesa, tem para Kropotkin uma importância central no rompimento definitivo com as tradições de pensamento anteriores, abrindo assim caminho para o desenvolvimento científico vivido no século seguinte, por

> tratar as ciências naturais, as matemáticas, a história, a arte, a literatura com a mesma objetividade e imparcialidade até então desconhecidas, mas principalmente por ser arauto do pensamento irreligioso e racionalista de todos os pensadores franceses daquele tempo (Id., p. 186).

Opondo as ideias dos enciclopedistas à filosofia de Kant, Kropotkin ironiza: "É evidente que aos enciclopedistas franceses não podiam satisfazer semelhantes explicações envoltas nas frases empoladas da pura metafísica" (Id., p. 20). Kant pretendeu explicar a origem do sentimento moral humano como um *imperativo categórico*, levando, no desenvolvimento de suas terorias, a justificar a existência do estado e de deus.

Os intelectuais que aplicaram o método indutivo em todos os ramos da ciência – naturais ou sociais – no século XVIII abandonaram definitivamente as concepções metafísicas e os termos incompreensíveis para explicar fatos compreensíveis pela observação (por exemplo: alma imortal, imperativo categórico, força vital, lei universal), deixando de "buscar uma inspiração lá do alto", ou acreditar numa "origem sobrenatural, fora e acima da Humanidade". Estava morta, para esses cientistas, a possibilidade da existência de qualquer "ser superior". E foi essa herança intelectual que foi recebida pelo século XIX:

> um instrumento poderoso de investigação que nos permite elaborar uma concepção integral do universo sobre as bases científicas, liberta, finalmente, dos velhos preconceitos que a obscureciam e dos termos nebulosos que a envolviam e nada esclarecem, mas que por temor das perseguições religiosas e por um mau vezo, se haviam manhosamente introduzido em todas as questões difíceis, para escapar à sua plena elucidação (Id., p. 22).

Nessa linhagem de pensadores Kropotkin inclui Laplace e sua teoria da mecânica celeste, Lamarck e sua explicação da origem variada das espécies de plantas e animais, Diderot e sua análise racional da origem dos sentimentos morais nos homens e Rousseu e o seu contrato social, tentativa de explicar a origem das instituições políticas por ato da vontade humana.

Antes de adentrar na sua análise sobre o desenvolvimento das ciências no século XIX – início do que consideramos o segundo grande bloco dentro de seu estudo sobre a ciência moderna – Kropotkin traça uma interpretação sui generis sobre os aspectos políticos, econômicos e sociais da conhecida Revolução Francesa de 1789. Ele mesmo, autor de um interessante estudo sobre o tema, percebe nesse episódio essencial do mundo ocidental, dois grandes movimentos, duas grandes ondas de lutas, estabelecidas em diferentes espaços e âmbitos da sociedade: uma primeira, jacobina, de ordem política e uma segunda, popular, revolucionária (KROPOTKINE, s/db). O geógrafo anarquista analisa a reação política e religiosa que se sucedeu à Revolução, restabelecendo alguns domínios da Igreja e dos conservadores, porém sem mais alcançarem recobrar seu antigo poderio. Alguns dos novos princípios de liberdade penetraram definitivamente no tecido social. Porém, logo após a Revolução, que brandiu aos quatros ventos os princípios de *liberdade*, *igualdade* e *fraternidade*, "começou a lenta *evolução*, isto é, a paulatina transformação das instituições e a aplicação, na vida diária, dos princípios cardiais pregados na França nos períodos de 1789-1793" (KROPOTKINE, s/d, p. 23). Para Kropotkin, "essa gradual realização, pela via evolutiva, dos princípios que a tormenta revolucionária precedente aclamara, fôra reconhecida como uma lei geral de desenvolvimento das sociedades humanas" (Ibid.).

O autor chama atenção, em especial, para aspectos referentes à emancipação econômica e movimentos revolucionários que irromperam do povo, proclamando, em alto e bom som que "soara a hora de cessar de ser uma palavra vã a Igualdade" e que era o momento dela "entrar no domínio dos *fatos concretos*" (KROPOTKINE, s/d, p. 24). Apesar de algumas conquistas em relação à diminuição da pobreza do povo, esse movimento de tendência libertária, na visão de Kropotkin, durou pouco, ou seja, até a reação burguesa em 1794. Desse episódio surgiu um único autor que compreendeu de maneira racional as bases nas quais tais movimentos se assentavam e fez surgir, em 1793, uma obra que o "elevou à

categoria de primeiro teórico do socialismo sem governo, isto é, do anarquismo" Id., p. 25): Willian Godwin e o livro *Da Justiça Política e da sua Influência sobre a Moralidade*.

Posteriormente, tais ideias fundamentais foram desenvolvidas por Charles Fourier, um dos pioneiros do socialismo moderno, e por Saint Simon e Robert Owen, primeiros reformistas da era moderna, e estabelecidas como três diferentes escolas de pensamento. Em meados dos anos 1840, surge Proudhon para reafirmar e avançar nos fundamentos do anarquismo como filosofia social e política. Mesmo admitindo que as bases científicas do socialismo em seus dois aspectos principais – governamental e anti-governamental – foram desenvolvidos nos primórdios do século XIX, sua fundação de fato deu-se em 1864, com a criação da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT). E esse socialismo compreende que para alcançar a realização de seus objetivos é necessária uma revolução social no seu sentido exato e muito concreto: "o da reconstrução geral e imediata das bases da sociedade" (Id., p. 26). O pensador russo afirma o caráter essencialmente revolucionário e anti-governamental do socialismo e, ao referir-se às correntes estatistas na sociedade, escreve categoricamente:

> Quanto à centralização e ao culto da autoridade e da disciplina que a Humanidade deve principalmente à teocracia e à lei imperial romana, essa superestrutura de um passado obscuro, constituem restos atávicos conservados ainda por uma multidão de socialistas modernos que, por isso mesmo, ainda não atingiram o nível dos seus predecessores ingleses e franceses – Godwin e Proudhon (Ibid.).

Para Kropotkin todas as descobertas e avanços científicos que foram delineados e realizados em parte no século XVIII foram sufocados pela reação que firmou após o fracaso da Grande Revolução de 1789. Mesmo tendo havido descobertas essenciais em diversos ramos do conhecimento – física, psicologia, biologia, antropologia e filosofia, por exemplo – os cientistas reacionários consideravam os estudos do século anterior pouco científicos, ou mesmo, anti-científicos. Um exemplo foi a condenação da teoria mecânica do calor de Joule que foi atacada com tais pechas pelos "guardiães da tradição" que repeliam todas as descobertas nas quais viam "alguma sombra de um princípio novo que lhes desabonasse a arcaica ciência" (Id., p. 27). Para Kropotkin é "necessário ler-se a história das ciências na primeira metade do século 19 se se quiser compreender

quão densas eram as trevas que envolveram a Europa nessa caliginosa época!" (Ibid.). Assim o anarquista russo insere a "história das ciências" dentro da história política de sua época, afirmando a impossibilidade da separação entre um campo e outro.

Foi só após a propagação das ideias republicanas e socialistas, que se materializaram durante revolução de 1848, que as ciências puderam "quebrar as algemas que a oprimiam" desde a reação monarquista à Revolução Francesa. Kropotkin atribui a audácia científica de diversos dos grandes nomes em várias áreas do conhecimento a uma influência do movimento radical e socialista nascente, identificando os anos entre 1856 e 1862, especificamente, um curto período de tempo em que os trabalhos de Joule, Berthelot, Darwin, Spencer e outros vieram à luz, nascendo uma verdadeira "revolução completa nas concepções fundamentais da ciência" (Id., p. 29). Houve o surgimento de novos ramos do saber – antropologia, biologia, psicologia fisiológica – e o pleno desenvolvimento de outros, com os homens de ciência voltando-se à simplicidade e buscando a beleza de estilo, compatíveis com o método indutivo do século anterior. Rompeu-se de vez com a estagnação na ciência vivida durante as primeiras décadas do século XIX. Para ilustrar uma nova fase nas ciências, Kroptokin toma mais em detalhe o pensamento de Auguste Comte, Herbert Spencer e Charles Darwin.

4.2. Kropotkin no debate científico do século XIX

Auguste Comte (1798-1857) foi autor de obras seminais para o desenvolvimento da ciência e da filosofia do século XIX e é conhecido como o fundador do positivismo. Segundo Comte, todo saber humano começa com concepções teológicas, ou seja, os fatos são atribuídos à vontade de deuses; segue-se uma fase metafísica, em que atribui-se os fenômenos à uma força abstrata e vital ou a alma da natureza; e finalmente chega-se à fase positiva, produzida através da observação direta dos fatos, averiguação de suas causas e a proposição de leis segundo as quais os fenômenos se sucedem invariavelmente. Para Kropotkin a filosofia positiva de Comte "recusa-se formalmente a pretender o conhecimento do que esteja fora do alcance da experiência" (KROPOTKIN, s/d, p. 184), rejeitando, portanto, qualquer explicação sobrenatural sobre os fatos, partindo sempre do

simples rumo ao complexo. A partir de seis dos principais ramos da ciência – matemática, astronomia, física, química, biologia e sociologia) Comte criou uma nova escola de pensamento ao propor a Filosofia Positiva, deixando sua influência marcada entre muitos intelectuais da segunda metade do século XIX. O geógrafo tece suas próprias opiniões sobre a obra de Comte. Kropotkin tece grandes elogios ao pensamento do filósofo positivista, mas aponta uma patente contradição entre a Filosofia Positiva, presente em *Cours de Philosophie Positive*, lançada em 6 volumes ao longo dos anos de 1830-1957, "obra monumental que representa um esforço inaudito para fundar uma filosofia sintética dos conhecimentos humanos sob um ponto de vista estritamente científico" (Id., p.183), e a Política Positiva, constante em sua obre em 4 volumes chamada *Systeme de Politique Positive ou Traité de Societé Instituant la Religion de l'Humanité* (1851-1856), que seria uma aplicação social da referida Filosofia Positiva. Como o próprio título indica, Auguste Comte pretendia na segunda obra a constituição de uma nova religião em que a humanidade seria o objeto de culto, onde, para o anarquista russo, residiria a fraqueza do pensamento comtiano. Comte "suprimiu, é certo, do seu vocabulário, Deus, a divindade das religiões positivas que o homem deve adorar e a quem orar para obter a graça de ficar um ser moral, mas em substituição, colocou a palavra *Humanidade* com H maiúsculo" (Id., p. 33). Imbuído ainda de uma concepção cristã da moral humana, Comte não teria avançado, pois reconheceu que o sentimento moral da humanidade seria "uma mera evolução ulterior da sociabilidade animal, robustecido no homem pela observação da natureza e da vida das sociedades humanas" (Id., p. 34). Também não teria admitido a variabilidade das espécies, entrevista por Lamarck, que percebe uma evolução contínua que iria do animal ao homem. E aqui mais uma vez Kropotkin volta a abordar o tema que o mobilizou toda a vida: o Apoio Mútuo. O pensador russo admite que os conceitos de sociabilidade animal e do apoio mútuo aparecem nas páginas de Systeme de Politique Positive, bem como de Descent of Man, obra de Charles Darwin posterior à Origins of Species. Porém, para ele Comte não teve a ousadia necessária para compreender que

> o senso moral do homem nada mais é do que uma evolução sucessiva dos instintos, dos hábitos de auxílio mútuo existentes em todas as sociedades animais muito anteriores ao aparecimento, na Terra, dos primeiros espécimes com aparência humana (Id., p. 34).

Somente o próprio Kropotkin e, segundo ele mesmo, o biólogo Darwin compreenderam corretamente essa questão. Para o geógrafo, apesar dos atos anti-sociais ou imorais de alguns indivíduos, o senso moral da humanidade perdurará infinitamente por sua origem natural. Tais atos provocarão reações dos indivíduos, a exemplo do processo mecânico de ação-reação existente no mundo físico, e que, sem qualquer interferência exterior (como nas sociedade animais), essa força de preservação da sociabilidade e do senso moral irá se sobrepor aos atos imorais. Essa força é, para o autor, "infinitamente mais poderosa do que os mandamentos de qualquer religião ou dos éditos dos legisladores" (Id., p. 35).

Nenhuma das obras que surgiram no período entre os anos de 1856 e 1862 se iguala à *The Origins of Species* de Charles Darwin por "tão profunda foi a influência que exerceu sobre os espíritos" (Id., p. 39). O geógrafo cita as observações e as teorias de Buffon e Lamarck, que afirmam que as espécies existentes na Terra são variáveis sob a ação do meio ambiente, sempre em constante mutação, porém todas elas – plantas e animais – têm sua origem num progenitor comum, ou seja, um grupo de animais, como por exemplo, lobos, cães, raposas e chacais, são descendentes de uma mesma e única espécie de antepassados. Tais ideias, desenvolvidas nos anos das trevas da reação monarquista, foram perseguidas e consideradas heresias, e seus autores ameaçados de prisão, torturas e acusados de loucos. Após a revolução de 1848, segundo Kropotkin, pensadores como Darwin e Wallace puderam afirmar as mesmas "heresias", avançando ainda mais ao afirmar que o homem, igualmente, era descendente de um mesmo ancestral comum a outros animais e que tratava-se do produto de uma lenta evolução fisiológica. Em meio aos terríveis ataques da igreja Darwin e Huxley, seu maior discípulo, e os demais darwinistas conseguiram imprimir e fazer amplamente aceita a teoria da origem das espécies por via descendente, tolerada até por diferentes religiões que buscaram adapta-la à sua doutrina teológica. Para Kropotkin, grande admirador de Darwin, o biólogo do Beagle teria fornecido "uma nova interpretação e um novo método de investigação", aplicáveis tanto aos fenômenos físicos como à vida dos organismos, tratando de compreender a complexidade dos fenômenos observados no mundo. Os posteriores desenvolvimentos postulados por Spencer ao reafirmar a origem de animais e plantas a partir de uns poucos organismos ancestrais, e de Haeckel, que traçou uma

árvore genealógica dos diferentes animais da Terra, inserindo aí o homem, abriram um mundo novo de possibilidades no campo científico, tanto nas ciências naturais como na interpretação da história das instituições humanas, salto qualitativo que não foi possível aos filósofos do século XVIII e nem a Auguste Comte, como já vimos anteriormente. Kropotkin louva a possibilidade de pensar a história da humanidade a partir do princípio da evolução, "sem necessidade de recorrermos às fórmulas metafísicas de Hegel, sem ser preciso apelar para as *ideias inatas*, para uma revelação exterior e superior ou ainda para as *substâncias* de Kant" (Id., p. 41), que foram "a morte de todo o espírito investigador" e fomentador de superstições e difusor de ignorância.

"O maior expoente e o mais fiel representante da filosofia evolucionista" (KROPOTIN, 1954, p. 115) para Kropotkin foi Herbert Spencer (1820-1903), apesar de ter sido, por outro lado, "o homem menos apto para interpretar as instituições primitivas dos selvagens", de "não compreender os usos e costumes das outras nações", vendo nas sociedade tribais, consideradas fases históricas anteriores da humanidade em relação ao europeus, somente "selvajaria, barbarismo, crueldade", representando, no que tange à antropologia e a compreensão dos povos ditos primitivos um retrocesso em relação aos filósofos anteriores.

Levando em conta o avanço da ciência vivido no século XIX, em especial a aplicação dos métodos das ciências naturais ao estudo das instituições sociais, e o abandono da metafísica e das obstruções de caráter religioso, seria de se supor que Spencer pudesse avançar um passo além em sua filosofia, superando os erros cometidos por Auguste Comte em sua política positiva. Porém, passou-se justamente o contrário e Spencer escorregou, ao contrário de Comte que constituiu uma nova religião ou culto, na sua sociologia ou filosofia evolucionista ao aplicar um método baseado em semelhanças e analogias e não em observações de fatos concretos que caracteriza o verdadeiro método indutivo-dedutivo das ciências naturais. Em 1851, Spencer publicou o livro intitulado Estatística Social, no qual, segundo Kropotkin, assim como Comte antes dele, cometeu graves faltas relativas ao método, pois "não empreendeu, como um naturalista o faria, sem ideias preconcebidas" (KROPOTKINE, s/d, p. 45) o estudo das instituições sociais, o que acabou não permitindo-lhe "permanecer fiel ao seu rigoroso método científico" (Id., p. 44), não sendo capaz de enfrentar as consequências que uma aplicação correta

de método o levaria. Para demonstrar sua posição frente ao assunto, o ex-príncipe analisa a obra *The Man Versus State*, "fase áurea" do pensamento spenceriano, e os seus Essays extraindo o seguinte trecho: "a forma de sociedade compatível com o incessante progresso é aquela em que o *governo* for reduzido ao menor grau possível e a *liberdade* levada à maior extensão concebível" (SPENCER apud KROPOTKIN, 1954, p. 115). Por incrível que pareça, algumas páginas à frente o mesmo Spencer destrói sua afirmação ao escrever: "Não só opino que o poder coercitivo do estado sobre os indivíduos e as classes é indispensável, como sustento por que deva ser exercido de modo mais eficiente e a sua ação mantida além do presente estado social" (SPENCER apud KROPOTKIN, 1954, p. 115). Kropotkin chega a considerar que o raciocínio expresso na primeira afirmação, bem como em partes da obra de Spencer, se aproxima das conclusões de Proudhon e Bakunin. Porém, Spencer vai, ao longo de seu raciocínio, reconstituindo pouco a pouco a organização política tal qual se vê hoje, "sob o falso pretexto de salvaguardar funções protetoras do Estado" (KROPOTKIN, s/d, p. 45).

O positivista inglês não viajou com muita frequência – conhecia, além da Inglatera, a Itália e os Estados Unidos – e não compreendia os outros povos e instituições diferentes daquelas inglesas que ele tão arduamente defendia. Para Kropotkin, para se produzir uma verdadeira sociologia ou antropologia, é necessário estudar "a evolução, o desenvolvimento gradual das instituições sociais e superstições populares", pois só assim se chegaria a "compreender a razão do nosso desprezo pelos institutos legais, estatistas, rituais e outros, assim como a prescrutar o desenvolvimento futuro das nossas sociedades" (Id., p. 66-67). Por essa incompreensão Spencer teria produzido afirmações falsas em suas interpretações das sociedades humanas do passado e seus prognósticos de futuro.

Spencer havia filiado-se ao partido dos radicais ingleses ao lado de Callyle, Ruskin e outros, sofrendo influências, por um lado de Owen, Fourier e Saint Simon, e por outro do radicalismo político do liberalismo cartista nas décadas de 1860-1870. Porém, em suas obras anteriores não "nutria o respeito mesquinho pela propriedade burguesa e não alimentava o desprezo pelos vencidos na luta pela vida que se nota nas suas obras posteriores" (Id., p. 50). Kropotkin considerava algumas de suas obras, inclusive, antigovernamentais. O filósofo positivista, ao longo dos anos foi atenuando sua posição, chegando a revisar algumas de suas antigas obras, fazendo

com que Kropotkin tecesse o seguinte julgamento: “O que falta na obra de Spencer é o espírito de ataque, o espírito combativo” (Id., p. 57). Critica-lhe também a ausência de um estilo de escrita empolgante ou grandiloquente, não carrega uma poética inspiradora ao prender-se demasiadamente na materialidade dos fenômenos, não “faz sentir a beleza, a poesia dessa interpretação sintética do universo”, pois falta-lhe “o gênio de Laplace, o sentimento poético de Humboldt, a beleza estilística que Élisée Reclus possuia” (Id., p. 58).

O anarquista russo percebe claramente o caráter político por trás das teorias científicas produzidas, pois nota o toque pessoal de Spencer em sua produção em sociologia e escritos sobre ética, carregada de valores preconcebidos colhidos no seio do radicalismo burguês. Espanta-se também com a visão estreita de Spencer ao dissertar sobre as relações entre capital e trabalho nas sociedades humanas, aplicando a ideia “burguesa e religiosa” da justa retribuição – benefícios distribuídos baseados nos méritos de cada um – e elevando-a à categoria de lei natural. Aqui não há mais as conclusões de um naturalista, mas sim o discurso de “um escrevente formado em leis, em economia política” pregando sua moral (Id., p. 66). Kropotkin tenta atribuir os erros e retraimentos de Spencer a uma possível carência de conhecimentos em diversas áreas em sua época e sua incapacidade de leitura de outras línguas que não o inglês. Mas se isso não explica sua falta de audácia, então acredita ser algo presente em sua educação “tacanha” e fruto de uma “natureza pessoal”.

Nem somente pelas críticas e discordâncias caminhava o pensamento de Kropotkin:

> Em casos particulares podemos, talvez, divergir da concepção spenceriana, mas na sua generalidade, um ponto importante fica assente. É o podermos adquirir uma ideia real, concreta, precisa, da maneira como vivem os mundos, os sistemas solares, os planetas e esses míseros seres tão pretensiosos, que se chamam homens, sem a intromissão de um 'absoluto', de uma 'substância' representada como um 'espírito divino', expressões rebuscadas estas, completamente desacreditadas, chatas e ocas, que contrastam com os conceitos positivos da ciência moderna (Id., p. 57).

Esforçando-se sempre em reconhecer o valor e a importância de se ler Spencer, Kropotkin afirma que o filósofo inglês “contribuiu, certamente, mais do que nenhum outro pensador, para que a filosofia do século 20 em que entramos se torne, de fato e de direito, eminentemente anarquista” (Id., p. 73). Sua explicação

surge em uma longa, mas elucidativa citação que retiramos das páginas de *Modern Science and Anarchism*: no

> momento em que se procura elaborar uma filosofia sintética do universo que abranja a vida das sociedades, a sociologia, chega-se necessariamente à conclusão, não só da negação de uma alma imortal ou de uma força vital específica, mas chega-se igualmente à conclusão da necessidade de derribar o outro fetiche, que se chama Estado, o governo do homem pelo homem. Em síntese: chega-se, inevitavelmente, no que concerne ao futuro das sociedades civilizadas, a prever o regime social da anarquia (Ibid.).

Concordando com Kroporkin, o geógrafo russo Metchnikoff diz: “A ciência natural nos ensina que a associação é a lei de cada existência. O que normalmente chamamos sociedade é somente um caso particular desta lei” (METCHNIKOFF apud FERRETTI; PELLETIER, 2013, p.7). Ou seja, o mais alto grau de desenvolvimento, ou o nível mais elevado da evolução social seria uma sociedade onde não houvesse imposição e que a cooperação imperasse e fosse aceita – não imposta – livremente. Em resumo: “O progresso social é inversamente proporcional à coerção efetuada pela proibição e pela autoridade, e está em relação direta com o papel da vontade, da liberdade, da anarquia, como Proudhon demonstrou” (METCHNIKOFF apud FERRETTI; PELLETIER, 2013, p.7).

Kropotkin, como anarquista, discordava fortemente das teorias marxistas, que considerava semelhante a um culto, sem bases científicas. Discordava também do próprio Karl Marx. Os marxistas apoiam-se numa doutrina chamada, pretensamente, de “socialismo científico”. Mas Kropotkin, já em sua época, a considerava uma falácia, pois nela não havia qualquer embasamento científico, nem de ordem biológica ou mesmo antropológica. Marx teria se inspirado em teóricos evolucionistas, incluindo o próprio Darwin, mas a partir de uma leitura “vulgar” de tais autores. Além disso, mesmo identificando-se como um “verdadeiro comunista”, o pensamento de Piotr afastava-se do de Marx, pois o primeiro não concordava com o *princípio de estado centralizado* proposto pelo socialista alemão.

Poderíamos pensar que o anarquista russo adotaria, pelo menos, o método dialético da tradição marxista, em oposição à metafísica imperante à época. Porém, mantém uma postura extremamente crítica à dialética hegeliana, “as famosas tese, antítese e síntese”, responsáveis por generalizações abstratas e passíveis de conclusões contraditórias. Cita com exemplos de tais contradições que da dialética

se pode deduzir tanto “o espírito revolucionário de Bakunine” e “a revolução de Dresden” como “o jacobinismo revolucionário de Marx” e o reconhecimento do existente, “que levou tantos autores a pretender a paz com a realidade, por outras palavras, a justificação da autocracia” (Id., p., p. 43). Para Kropotkin as afirmações simplistas, carecedoras de provas, proferidas pelos adeptos do método dialético, só eram aceitas porque “se forravam de raciocínios vagos e de uma oca fraseologia servida por um estilo empolado, grotesco e absurdo” (Id., p. 42). Para demonstrar a falência de tais ideias, Kropotkin afirma que a predileção pelo “método dialético e pela metafísica econômica”, em oposição ao “estudo dos fatos concretos da vida econômica dos povos”, levou aos “numerosos e crassos erros econômicos em que os marxistas incidiram” em suas teorias.

“A noção de ciência que os libertários construíam 'provava' que o desenvolvimento histórico era linear e de caráter teleológico” (MAZA, 1993, p. 39) ou, melhor dizendo, que a humanidade caminhava obrigatoriamente rumo à anarquia. Assim, muitos pesquisadores têm ao longo dos anos reproduzido falsas interpretações sobre os anarquistas em geral, ao tomarem o anarquismo como um tipo de positivismo evolucionista, inscrito na tradição do darwinismo social e na compreensão da sociedade como um organismo.

Talvez possamos dizer algo próximo disso em relação a alguns escritos de Kropotkin. Havia, de fato, um tom fatalista na sua concepção de história. Se a anarquia é o ápice de um processo evolutivo natural, inevitavelmente a história da humanidade caminha nessa direção. Nesse sentido podemos encontrar proximidades com a maneira de pensar de Karl Marx, não em seu conteúdo político ou mesmo metodológico, mas no fator de “inevitabilidade” do comunismo ou anarquismo. Martin Buber (1987) considera o pensamento de Marx e dos marxistas como teleológico e ao mesmo tempo utópico, em oposição a seu pretenso caráter científico pelo qual ficou posteriormente conhecido.

Uma leitura atenta das obras de outros grandes nomes do pensamento anarquista faz essa generalização cair por terra. Amigo próximo de Kropotkin, o francês Élisée Reclus não compartilhava das mesmas ideias de seu amigo no que se refere a compreensão dos fenômenos históricos. Reclus imprimiu uma visão muito mais interessante sobre a história, tratando-a em sua complexidade. Os conceitos de evolução e revolução por ele desenvolvidos apontam para outros

caminhos diferentes, que não o do teleológico. Nesse tema Élisée Reclus apresenta uma abordagem bem diferente tanto de Marx como de Kropotkin, introduzindo a ideia de evolução e revolução como mecanismos primordiais de transformação, ou melhor dizendo, como processo histórico, que oscilaria entre progressos e regressos. Veremos mais adiante essa teoria reclusiana. Mas vale ressaltar que mesmo Kropotkin citou-a e tomou-a como referência em muitos de seus escritos, por mais contraditório que possa parecer.

Giampietro Berti sintetiza a posição de Kropotkin, identificando as causas de sua coerente recusa das duas teorias que mais influência exerceram nas mentes dos intelectuais e no imaginário do povo do século XIX:

> A teorização da *struggle for life* e da luta de classe pela ditadura do 'partido de classe' terminam por encontrar-se. A lógica da hierarquia natural e social resulta um efeito óbvio, um resultado ineludível desta visão conflituosa da vida, da história e da sociedade (BERTI, 1998, p. 9, tradução nossa).

Kropotkin respondeu-as à altura, demonstrando que o anarquismo está em "perfeita sintonia com o desenvolvimento e o fim da ciência" (Ibid.). As armas teóricas do geógrafo foram diversas: o evolucionismo, o determinismo científico, o positivismo e o materialismo.

Em relação à frequente pergunta se os pensadores anarquistas são positivistas, iluministas ou dialéticos, notamos que Kropotkin colabora para um esboço de possíveis respostas. Para ele "o positivismo é a continuação lógica do naturismo e do enciclopedismo setecentista" (Id., p. 8), imprimindo, por consequencia, um caráter anti-dialético ao anarquismo. Kropotkin afirma que o pensamento anarquista abandonou o hegelianismo, resquícios metafísicos presentes em parte nos escritos de Bakunin, e passou para o campo da ciência positiva. Portanto, muito além de o ideal anarquista ser resultado de um contexto histórico e social próprio – fator pelo qual ele também rende parte de seus alcances e limites no campo intelectual – ele constituiu para si uma escolha consciente na sua análise social, na sua luta política e também na sua corrente de pensamento científico. E boa parte da responsabilidade por essas escolhas no campo científico e político foram fruto da pena de Kropotkin que a marcaram historicamente e acabaram "impressas" no cérebro de muitos intelectuais e operários sinceros que buscavam – e ainda buscam – a liberdade e a igualdade em sua luta cotidiana.

4.3. Um tipo raro de darwinista

As viagens científicas para a Sibéria foram fundamentais para a sua vida, podendo-se dizer que foi ali, naquela terra inóspita, que o ex-príncipe forjou, não só suas principais teorias científicas, em especial a ideia de Apoio Mútuo, mas sua personalidade e sua ideologia política. Foi ali que abraçou definitivamente o anarquismo, quando, segundo suas próprias palavras “estava pronto para se tornar um anarquista”. Adriano Gonçalves Skoda analisa com detalhes suas viagens e descobertas em um esclarecedor e estimulante trabalho recente sobre a vida e a obra geográfica de Kropotkin (SKODA, 2013).

Buscando seguir as pegadas de um de seus heróis, Alexander von Humboldt (1769-1859), o jovem Kropotkin iniciou, aos seus 22 anos, suas aventurosas viagens pela Sibéria. Kropotkin, após sua formatura no Corpo de Pagens do Czar, onde teve uma educação considerada de alta qualidade, foi estudar matemática na Universidade de São Petersburgo, onde dedicou-se à outros temas, como política (anarquista) e geografia, pois ele mesmo relatou que tinha facilidade como estudante da faculdade de matemática por sua formação prévia, o que lhe garantiu tempo para se dedicar à outros assuntos (KROPOTKINE, 1946). Nesse período viajou por alguns países da Europa, quando estabeleceu contato com os operários organizados na Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) e dedicou-se também à tradução de escritos de Herbert Spencer para o russo (MILLER, 1976, p. 72). As suas ideias sobre Apoio Mútuo e cooperação, assim como sua experiência na Sibéria necessitava de tempo para ser trabalhada em sua cabeça. Nesse período sofreu uma decepção com os cientistas russos da época que, segundo ele, “estavam mais preocupados na preservação do governo do que no avanço do conhecimento”. Isso levou Kropotkin a dedicar-se mais intensamente à política do anarquismo, eclipsando temporariamente seu ímpeto pela ciência, envolvendo-se com o grupo conhecido como Círculo Tchaikovsky, grupo de intelectuais de caráter revolucionário, sofrendo sua primeira prisão, logo após proferir uma conferência na Sociedade Geográfica Russa.

Quando o geógrafo iniciou suas viagens pela Sibéria em julho de 1862, considerada como sua própria “versão gelada das viagens do *H.M.S. Beagle*”

(DUGATKIN, 2011, p. 9), já era um admirador de Darwin, entre poucos na Rússia daquele tempo. Seu irmão mais velho, Sasha havia o introduzido às ideias de Darwin logo que *A Origem das Espécies* (1859) ganhou o mundo. Porém, somente ao final de cinco anos e 50,000 milhas viajadas por mais distantes áreas da Sibéria é que pode-se dizer que o ex-príncipe havia se tornado um verdadeiro darwinista, mas, conforme Dugatkin, um "tipo muito diferente de biólogo evolucionista" (DUGATKIN, 2011, p. xi). A partir de observação direta da vida natural e do ambiente que encontrou na Sibéria, Kropotkin encontrou algo muito diferente do que esperava. Imaginava que se depararia com uma realidade onde imperasse a competição como a força motriz da evolução - "a natureza em dentes vermelhos", como diziam darwinistas da época - num cenário desolado e brutalizante, frio e inóspito, que reunia as condições mais violentas e difíceis para sobrevivência de qualquer animal. Piotr observou por longos anos diferentes organismos e sociedades animais (insetos, peixes, pássaros, mamíferos, etc.) e, ao contrário do previsto, não encontrou a competição ou "a luta pela vida", mas, sim, diferentes formas de apoio mútuo entre indivíduos da mesma espécie, na busca por resistir ao frio, à fome e aos predadores externos ao grupo. Em suas próprias palavras: "em todas cenas da vida animal que passaram peloe meus olhos […] eu vi apoio mútuo" (KROPOTKIN apud DUGATKIN, 2011, p. xi).

Nas belíssimas páginas do livro Memórias de um revolucionário Kropotkin descreve, em tom autobiográfico, sobre suas expedições à Sibéria. Por conta dessas viagens, passou muito tempo entre os camponeses de diversas vilas siberianas, onde pôde observar e vivenciar um senso de comunidade até então desconhecido para um membro dileto da nobreza russa, uma solidariedade entre os trabalhadores do campo que fez o jovem cientista testemunhar a cooperação humana e afirma ter, ali, compreendido "não somente os homens e os caracteres, como também a engrenagem interna da vida social" (KROPOTKIN, 1946, p. 209).

Essa sua inédita e importante descoberta no campo da evolução das espécies poderia tê-lo distanciado das teorias de Darwin, como muitos russos o fizeram por considerarem um pensamento "vitoriano" e típico de um pensador inglês. Mas, ao contrário, Kropotkin seguiu em diálogo com Darwin, pretendendo avançar em suas teorias da evolução da espécie e defendendo que o Apoio Mútuo seria o

principal fator de seleção natural, e não a competição entre indivíduos, como outros cientistas, “vulgarizadores” e “pervertedores” das ideias de Darwin afirmavam.

Uma pequena diferença em relação à Darwin, mas que em seu resultado tem uma enorme importância, é a mudança do ponto de vista com que se olha para um grupo de animais e seu comportamento. Falar das relações intra-grupo, ou endógene, é diferente de se olhar as relações inter-grupos. Kropotkin refere-se sempre a uma solidariedade natural entre indivíduos da mesma espécie na incessante busca pela sobrevivência e perpetuação da espécie. Os exemplos observados foram analisados por ele no célebre livro *Apoio Mútuo, Um Fator de Evolução* (1902), que muitos anos depois sintetizou seus pensamentos nascidos décadas antes na Sibéria e publicados originalmente em uma série de artigos científicos.

Mesmo quando ele se depara com uma cena de caça sanguinária entre um felino e um cervo, que para muitos é a própria imagem da “luta pela vida”, Kropotkin encontra os traços de Apoio Mútuo entre os seres do mesmo grupo, que associam-se para proteger a eventual vítima de um ataque externo. O mesmo se dá para outros animais. Um dos fatores que diferenciam as duas pesquisas – a de Darwin e a de Kropotkin – é o local onde ambos realizaram suas observações: um vivenciou a austeridade e crueza das baixas temperaturas da Sibéria enquanto o outro centrou-se em regiões tropicais e temperadas. A questão do meio ambiente foi sem dúvida um dos motivos que levaram ambos a conclusões diferentes.

Prova de sua admiração pelo biólogo Charles Darwin – ao contrário da acusação de que ele era um anti-darwinista – é que, quando da morte do tripulante da *Beagle*, Kropotkin, Kropotkin dedicou ao ilustre evolucionista um necrológio nas páginas do jornal anarquista *Le Revolté* em 1882. Nesse texto ele afirma que, se bem entendida, sua teoria seria um grande argumento de que as sociedade animais são melhor organizadas e baseadas em princípios anarquistas-comunistas (MILLER, 1976).

Sua teoria científica do apoio mútuo não poderia deixar de ter implicações políticas. Se a cooperação é um fator natural de evolução entre animais (pássaros, peixes, e mamíferos, incluindo os humanos) e isso acontece na natureza sem nenhum tipo de organização formal estruturada, ou melhor, sem nenhum tipo de “governo”, depreende-se daí que qualquer grupo de seres vivos, deixados em

liberdade tenderá sempre ao altruísmo e à solidariedade como ferramenta necessária para a própria sobrevivência da espécie. Nesse sentido as esferas da ciência e da política se intercruzam, servindo uma à outra como suporte para suas hipóteses e anseios. Podemos afirmar que a teoria evolucionista de Kropotkin leva à conclusão de que o caminho "natural" da humanidade é a cooperação e não a competição.

Kropotkin reverencia Darwin, mas não os darwinistas. Herbert Spencer (1820-1903) foi um dos grandes admiradores, seguidor desenvolvedor das ideias evolucionistas de Charles Darwin. Também é considerado o pai do darwinismo social, mesmo sem nunca ter utilizado o termo em suas obras. Para Kropotkin, ele, ao lado de Thomas Huxley (1825-1895), "interpretou falsamente o significado do princípio natural da luta pela existência" (KROPOTKINE, s/d, p. 46), pois concebeu não só a luta entre espécies diferentes, mas também uma "luta feroz pelos meios de existência e pela conquista de um lugar na Terra no seio de cada espécie entre todos os indivíduos da mesma espécie" (Ibid.). Kropotkin afirma categoricamente que tal luta intra-espécies não existe entre os animais e muito menos entre os povos ditos selvagens. E reside aí, talvez o maior e mais perigoso erro de Spencer: admitir a teoria da "sobrevivência do mais apto" na natureza. Isso o levou, através de um método baseado em uma analogia pouco científica, à conclusões sociológicas baseadas nas mesmas falsas suposições. A interpretação e o rompimento com o que se conheceu por darwinismo social e com autores classificados, mais agressivamente, por Kropotkin como "pseudo-darwinistas", foi explicitada nas páginas de seu livro o *Apoio Mútuo* e em outros artigos científicos escritos por Kropotkin. Mas também cita a obra *The Descent of Man de Darwin*, em que o biólogo escreveu, segundo Kropotkin, que "as espécies que contam com amior número de indivíduos mutuamente simpáticos têm as maiores probabilidades de sobrevivência" (Id., p. 47). Nessas páginas o "verdadeiro darwinismo" ressurge e se aproxima da teoria do Apoio Mútuo.

Os pesquisadores Federico Ferretti e Philippe Pelletier, especialistas na obra dos geógrafos anarquistas (Kropotkin, Reclus, Metchnikoff e Dragomanov), afirmam que uma das preocupações centrais desse grupo era

> contestar o darwinismo social, que justificaria a desigualdade entre os indivíduos e os povos da espécie humana, e em desenvolver a cooperação

> no interior e no exterior da espécie como fator da evolução, frequentemente mais importante que a competição na luta pela existência (FERRETTI; PELLETIER, 2013, p. 7)

Segundo Kropotkin os anarquistas-individualistas, em sua grande maioria ocidentais, teriam aceitado as teorias spencerianas em sua totalidade pois, segundo sua compreensão, elas convergem com as visões de feroz individualismo burguês, da defesa da propriedade e da crença do princípio retributivo. O geógrafo russo tece duras críticas a essa corrente política composta por Stirner, Tucker e Nietzsche, entre outros. Kropotkin opõe à noção de um "individualismo estúpido do buguês que prega [..]: cada um por si e Deus por todos", a ideia de individuação, sendo este o "mais completo desenvolvimento de todas as faculdades do indivíduo" (KROPOTKINE, s/d, p. 69).

Mas nem somente Darwin foi uma fonte de inspiração. O "príncipe" Kropotkin recorreu, contraditoriamente, aos escritos de Adam Smith (1723-1790), um dos teóricos fundadores do capitalismo para corroborar suas teorias sobre o apoio mútuo. Mas não ao Smith autor de *A Riqueza das Nações*, esse sim desprezado por Kropotkin, e sim o "jovem" Adam Smith que escreveu em 1759, *Teoria dos Sentimentos Morais*, obra em que o cientista russo encontrou argumentos que lhe serviriam. Adam Smith afirmava que a empatia era essencial para se compreender o comportamento humano e destacava o sentimento de ver-se no outro, de ter um sentimento frente ao sofrimento e à dor do outro.

Outra referência importante para os pensadores da época foi Thomas Malthus (1766-1834). Houve aí também um ponto divergente entre os anarquistas e muitos filósofos da época quanto à adesão à teoria malthusiana. Spencer, mas não somente ele, afirmava que a miséria sofrida pela humanidade devia-se à insuficiência da produção ou, melhor dito, a "tese falsa" de que o crescimento populacional pressiona os meios de subsistência disponíveis. Para Kropotkin tais teorias afastam-se da "filosofia da evolução" e que pelo avanço tecnológico e por métodos artificiais de cultivo racional de produtos é possível prover toda a população. Se isso não acontece é por "algum defeito de organização social" (KROPOTKIN, 1954, p. 121), ou seja, fruto do processo capitalista e a má organização e divisão do trabalho. Em outras obras Kropotkin segue contestando as teorias de Malthus com argumentos econômicos e, principalmente, políticos. Ele

desenvolveu um evolucionismo de tendência não-malthusiana, o que explicou em uma carta ao seu irmão, dedicada a "demonstrar que o Apoio Mútuo não contradiz o darwinismo, se a seleção natural for corretamente entendida" (KROPOTKIN apud TODES, 1993, p. 369).

Mas o pensamento de Kropotkin encontra embasamento num grupo de evolucionistas russos que problematizaram as afirmações de Darwin e dos darwinistas sociais. Segundo Daniel P. Todes, pesquisador que se dedicou a compeender a oposição russa à Darwin no século XIX, um dos fatores mais criticados foi a aproximação das palavras do eminente biólogo – o termo "luta pela existência – às proposições de Thomas Malthus:

> Para os intelectuais russos […] esta metáfora era no melhor dos casos imprecisa e confusa. No pior, e isto era muito mais comum, ela era falaciosa e ofensiva. Eles reagiram negativamente ao que eles percebiam como uma transparente introdução do Malthusianismo – ou, para alguns, simplesmente o entusiasmo britânico para a competição – nas teorias evolucionistas (TODES, 1993, p. 359, tradução nossa).

Darwin teria exagerado o papel de dois aspectos muito identificados com o pensamento de Malthus: a superpopulação como geradora de conflito e a consequente competição intra-espécie. Segundo Todes essa foi uma crítica sustentada por diversos cientistas russos da época, que reconheciam o caráter político que estava envolto na teoria de Darwin, pois "reconheciam a relação entre a política econômica britânica" e Malthus, ambas noções expressas pela visão hobbesiana da "struggle for life" (TODES, 1993. p. 362-363). A reação russa não foi caracterizada por um "espírito russo", como muitos sugeriram, mas sim pela "confluência de duas condições específicas, uma físico-geográfica, a outra socioeconômica" (Id., p. 370). Essas duas questões poderiam influenciar interpretações diversas de teorias ligadas à natureza ou à sociedade em qualquer parte do planeta. Portanto, Todes pretendeu demosntrar que houve uma corrente sui generis de evolucionistas, que admiravam Darwin e se utilizavam de suas pesquisas, mas estabeleciam ressalvas calcadas em observações de caráter científico e político. São conhecidos como os "darwinistas russos", grupo do qual Kropotkin fazia parte.

Por fim, vale ressaltar um dos principais aspectos em relação à origem da teoria do Apoio Mútuo. Os primeiros apontamentos que chamaram atenção dos

estudiosos para a cooperação na Natureza foram apresentados por Karl F. Kessler (1815-1881), reitor da Universidade de São Petersburgo e um eminente zoologista e natutalista (TODES, 1993). Em 1879 Kessler apresentou sua teoria complementar à teoria evolucionista de Darwin para um grupon de cientistas russos e disse, em resumo, que a "luta pela existência" formulada por Darwin dava muita ênfase na competição e que ela operava num nível interespécies, enquanto que num nível intraespécie o que se obeservava era a cooperação ou apoio mútuo entre os seres buscando a sobrevivência. Kessler complementava a teoria darwinista, acrescentando a cooperação como fator importante na evolução natural, seguido por contribuições de cientistas como J.L.De Lanessan e Ludwig Bückner, este último bastante lido entre os operários nas primeiras décadas do século XX, inclusive no Brasil (MORAES, 2013). Tais ideias influenciarm muitos intelectuais russos, inclusive o geógrafo Kropotkin.

Kropotkin escreve em sua autobiografia sobre sua "descoberta científica", ocorrida nas celas de uma prisão na França:

> Já durante minha estadia em [prisão de] Clairvaux eu sentia necessidade de fazer uma revisão completa na fórmula da luta pela existência, em si e na sua aplicação ás questões humanas. Os ensaios feitos neste sentido, por alguns socialistas, não me satisfizeram, ams afinal encontrei numa conferência feita pelo professor Kessler, zoologista russo, um excelente comentário sobre a lei da luta pela vida. 'O auxílio mútuo, dizia ele no seu discurso, bem como a luta recíproca, é também uma lei na Natureza: mas para a evolução 'progressiva' da espécie a primeira é muito mais importante que a segunda'" (KROPOTKINE, 1946, p. 468).

E o ex-príncipe aprisionado continua: "estas poucas palavras eram para mim a chave de todo o problema" (Ibid.) e serviram como base para a resposta ao artigo de Huxley. Kropotkin, falando com alguns amigos, acreditava que a "luta pela vida" era "interpretada como um grito de guerra à infelicidade dos fracos e elevada à altura de lei natural, consagrada pela ciência havia lançado raízes tão profundas na Inglaterra que se tornara praticamente um dogma" (Id., p. 469). Incentivado por James Knowles e H.W. Bates, este último estreito colaborador de Darwin, Kropotkin iniciou sua série de artigos para a revista *The Nineteenth Century* sobre o Apoio Mútuo.

Após a morte de K. F. Kessler, coube a Kropotkin dar continuidade a essa tese o que o fez passar para a história como o inventor de tal conceito. Seu livro,

Mutual Aid, foi composto a partir de suas impressões do jovem viajante pela Sibéria, lendo naquele momento *Origins of Species*, das trocas de cartas com o seu irmão, e de uma estreita colaboração com outros intelectuais e naturalistas (TODES, 1993). Segundo Ferretti e Pelletier, em uma longa, mas elucidativa citação,

> os arquivos demonstram que essa teoria [do apoio mútuo] é o fruto de uma elaboração comum, partilhada com Reclus e Metchnikoff nos anos em que estes geógrafos trabalhavam juntos às margens do lago de Genebra, sendo todos exilados políticos (Reclus e Lefrançais como combatentes da Comuna de Paris de 1871, Kropotkin, Metchnikoff e Dragomanov como oponentes do Czar). Metchnikoff antecipa a ideia da ajuda mútua num artigo de 1886. Reclus envia este manuscrito a Kropotkin para que ele possa trabalhar sobre isso enquanto encontra-se detido na França, entre Lyon e Clairvaux (1882-86).
> Metchnikoff tenta construir uma versão solidária do darwinismo, destacando como motor da evolução antes a cooperação que a competição (FERRETTI; PELLETIER, 2013, p. 7).

Para ilustrar como parte desse processo colaborativo entre os geógrafos anarquistas exilados na Suiça recorremos à análise da troca de correpondências entre Piotr Kropotkin e seu amigo e companheiro de lutas Élisée Reclus.

4.4. Correspondência entre Piotr Kropotkin e Élisée Reclus

A referência à estreita relação entre os geógrafos e anarquistas Élisée Reclus e Piotr Kropotkin aparece em alguns trabalhos de pesquisadores da história da geografia e na maioria dos textos biográficos de ambos. Porém, poucos documentos que comprovassem esse contato tinham sido apresentados até recentemente. Coube ao geógrafo italiano Federico Ferretti, através de suas viagens e mergulhos em todos os arquivos e biblioteca prováveis e improváveis imprimir novos dados essenciais para a compreensão da vida e obra dos geógrafos libertários do século XIX. Ferretti viajou até a Moscou em busca dos arquivos de Kropotkin, lá encontrando um vasto material pessoal do “príncipe anarquista”, levado pelo mesmo para a Rússia em 1917, após 40 anos de exílio de sua terra natal. Após sua morte em 1921, seus papéis e anotações particulares tornaram-se propriedade do Estado

Soviético e até então era virtualmente impossível acessá-los. Somente em 1992, com o fim da União Soviética e a constituição do Arquivo do Estado da Federação Russa é que pesquisadores ocidentais puderam ler tais documentos, enfrentando dificuldades burocráticas e de língua. É por isso que não há, mesmo nas pesquisas recentes, referências diretas às cartas trocadas entre os dois geógrafos.

No catálogo do referido Arquivo constam nada menos do que 6.220 pastas referentes à Kropotkin. Ferretti identificou pelo menos 100 cartas escritas por Reclus destinadas ao amigo russo (FERRETTI, 2011b). Segundo ele, os documentos encontrados nos arquivos russos mostram a "relação dos dois anarquistas com o *establishment* científico". As referidas cartas tornam-se um material extremamente relevante para compreensão da complexa relação entre o anarquismo e o campo científico, "especialmente considerando que nenhum deles [Reclus e Kropotkin] ocupou cadeiras universitárias e ganhavam a vida a partir de seus escritos" (FERRETTI, 2011b, p. 217).

As cartas compreendem, segundo o pesquisador, dois períodos bem característicos: o primeiro abarca os anos de 1882 a 1886, quando Kropotkin esteve preso na França (Lyon e Clairvaux). Reclus chegou a escrever para o juiz de Lyon oferecendo-se para ser preso pelo mesmo crime de que acusavam Kropotkin: simplesmente por ser um anarquista. Pode-se imaginar que por medo à censura da prisão os temas abordados nas cartas não tratem diretamente de política. Ferretti explica:

> O tema principal das cartas entre os dois geógrafos durante esse período é sobre questões científicas, especialmente planos para publicações, e às vezes, sobre os esforços que Kropotkin fez na prisão para contribuir na instrução dos outros prisioneiros (Ibid.).

O segundo período engloba os anos de 1888 a 1905, quando ambos estavam livres, supostamente isentos da censura postal que há nas prisões. Porém, os tópicos abordados permaneceram os mesmos, o que "sugere que as preocupações com a publicação e a educação eram genuínos e significativos" (Ibid.). Ou seja, os temas principais giravam, ao contrário do que se poderia pensar, mais em torno de seus trabalhos como geógrafos do que de temas políticos. O que esses novos documentos demonstram, ao final, é a forte "conexão entre seus trabalhos científicos e sua política" (Ibid.).

Tanto Ferretti como o geógrafo francês Philippe Pelletier vêm se dedicando a compreender em diferentes perspectivas o pensamento de eminentes geógrafos do século XIX que eram militantes anarquistas. Dentre eles estão os mais conhecidos tanto na geografia como na história do pensamento anarquista, Élisée Reclus (1830-1905) e Piotr Kropotkin (1842-1921), mas também o russo Léon Metchnikoff (1838-1888), o ucraniano Mikhail Dragomanov (1841-1895), o cartógrafo suiço Charles Perron (1837-1909) e o *communard* Gustave Lefrançais (1826-1901). Todos esses geógrafos libertários formavam uma rede de colaboração científica e política, somente possível devido ao contexto político do período. O encontro deles deu-se "na Suiça francófona dos anos 1870 a 1880" aproximando "exilados russos opositores do Czar, refugiados franceses da Comuna de Paris e militantes suiços" (FERRETTI; PELLETIER, 2013, p. 6). Esse encontro coincide com a fundação do movimento anarquista dentro do campo da Primeira Internacional, em especial no Congresso de Saint Imier em 1872.

Os geógrafos citados foram os que trabalharam juntos na pesquisa, escrita, correção de originais e produção dos mapas da monumental obra *Nova Geografia Universal*, assinada por Élisée Reclus e publicada em 19 volumes pela editora Hachette entre 1876 e 1894. Todos eles produziram obras próprias, livros e artigos científicos, que quando lidos e comparados entre si carregam alguns debates e conceitos em comum. Um exemplo é a concepção de *apoio mútuo*, idealizada e lapidada pelas mãos de Kropotkin, Reclus e Metchnikoff. Portanto, surge aí uma grande novidade na análise das obras e no processo de produção de conhecimento colocado em marcha pelos cientistas anarquistas: "Estes geógrafos assinam os textos pessoalmente, mas funcionam, sobretudo, como coletivo e rede, colocando o seu conhecimento e as suas reflexões a serviço de todos" (FERRETTI; PELLETIER, 2013, p. 5). Essa forma de agir encontra-se em total sintonia com a teoria anarquista e a interpretação referente à educação colocada por diferentes teóricos.

Mesmo na produção da Nova Geografia Universal havia uma perspectiva política. Há acusações de que a editora Hachette teria "censurado" Reclus, ou que ele impôs a si mesmo uma "autocensura". Segundo carta escrita por Onésime Reclus ao irmão, os editores solicitaram que não houvesse um caráter "politico-religio-sociologico-militante" na obra, e solicitaram que Élisée recusasse "fazer um livro de combate". Ferretti contesta essa posição e sustenta, por um lado que um

homem com o caráter de Reclus jamais se submeteria a esse tipo de relação se não a considerasse “compatível com sua ética e sua dignidade” (FERRETTI, 2010, p. 244). Reclus enviou, em meio às diversas correspondências trocadas com os editores responsáveis da Hachette, um plano da obra – então intitulada *Geographie Descriptive* – onde não faz nenhuma “alusão à questões políticas ou religiosas” (Ibid.). Ferretti acredita que Reclus, simplesmente, não desejava fazer da NGU um “livro de combate”, pois todos sabiam à época que seria impensável publicar um livro de propaganda revolucionária por uma grande editora burguesa e que para a realização de tal projeto de pesquisa geográfica necessitaria de financiamento, com custos não pouco consideráveis. Mas acreditamos que por trás de sua obra de geografia há sim um caráter político muito poderoso, mesmo que questões sensíveis não tenham sido abordadas direta ou explicitamente em suas páginas. Primeiro, que um grupo de anarquistas reconhecidamente revolucionários e ativos puderam produzir uma obra de referência e de tamanha qualidade metodológica, recebendo por isso uma remuneração, paga por uma editora burguesa (que tinha seus interesses na venda de tais obras), incluindo Kropotkin que por um período esteve na prisão justamente por participar ativamente do movimento anarquista; segundo, porque a NGU mesma introduz uma nova maneira de pensar a ciência, notadamente no campo da geografia, mas também na antropologia, política, etc. Sem dúvida, concordamos totalmente com o que escreveu Max Nettlau: “Somente um verdadeiro anarquista poderia conceber esta obra” (NETTLAU, 1930, p. 30). E por último, mas não menos importante ao tomarmos o escopo central de nossa pesquisa, ou seja, a educação, destacamos a intenção desse grupo de geógrafos e de Élisée Reclus ao proporcionar essa relação e de certa maneira, coordenar esses esforços, demonstrando ter uma visão ampla de sua atuação como anarquista e realizando táticas diversas para a prática e a difusão das ideias anarquistas em diferentes âmbitos da vida e da sociedade. A NGU foi, para eles, uma obra de popularização da geografia, dentro de sua perspectiva política, e de educação popular e operária, fora da influência restritiva da academia e das disputas dentro da universidade e que alcançou um sucesso incomparável a outras iniciativas do mesmo período, ao ter, por exemplo, uma tiragem de 20.000 exemplares e traduções completas ou parciais em inglês, italiano, espanhol, russo e português.

Portanto, a constituição de uma rede de intelectuais e ao mesmo tempo companheiros de ideias está em total consonância com a visão anarquista de produção do conhecimento. O caráter político e o científico, longe de se separarem totalmente ou se confundirem numa falsa ideia de "anarquismo científico" ou algo parecido, são, na verdade, partes constituintes de um mesmo movimento. Segundo Ferretti e Pelletier, "o trabalho político e o trabalho científico deles, separados formalmente, se desenvolvem sempre em paralelo". E "um bom exemplo disso é a revista internacionalista *Le Travailleur*, que tem o mesmo coletivo editorial da *Nouvelle Géographie Universelle*" (FERRETTI; PELLETIER, 2013, p. 5). Os mesmos colaboradores de Reclus foram os impulsionadores de uma revista editada em Genebra entre 1877 e 1878. O comitê de redação era composto por Reclus e Perron, além de Nicolas Joukowsky (professor e jornalista, exilado russo e membro da Federação Jurassiana da AIT, amigo íntimo de Bakuninj) e Alexander Oelsnitz (refugiado russo, envolvido no caso Nechaev e membro da *Aliança Internacional da Democracia Socialista* junto de Bakunin). Colaboravam com artigos: Metchnikoff, Dragomanov e Lefrançais, integrantes dessa rede produtora da NGU, além de Elié Reclus, Arthur Arnould (escritor e jornalista) e Augustin Avrial (operário mecânico), ambos exilados participantes da Comuna de Paris, Gérard Gérombou (anarquista belga membro da Internacional que tentou criar uma colônia libertária em Buenos Aires), Léon Hugonnet (autor de livros sobre questões política na Argélia e na Bulgária) e Auguste Rogeard (jornalista e professor, participou da Comuna e escreveu livros de história), entre outros. Aparecia mensalmente e denominava-se "revista socialista revolucionária". Era impressa na gráfica do periódico russo bakuninista *Rabotnik* (1875-1876), durou 12 números e parou de ser publicada por falta de recursos.

Nos primeiros números da revista os responsáveis apareciam destacados. Posteriormente, à pedido de Reclus, todos foram incluídos na categoria de "colaboradores", junto aos demais nomes.

Le Travailleur tinha uma linha editorial em que, segundo Marie Fleming, a

> maioria dos artigos concentrava-se em críticas de eventos contemporâneos e uma grande parte da revista devotava-se à correspondência de diferentes países. Havia poucos artigos teoricamente orientados, e aqueles que foram impressos eram escritos por Reclus (FLEMING, XXX: 142).

A autora afirma ainda que o programa da revista, provavelmente escrito por Élisée ou sob sua estreita supervisão, ao lado de um texto que escreveu em 1877, chamado “A Anarquia e o Estado”, são peças fundamentais na definição de sua formação enquanto anarquista. (FLEMING, 1979, p. 126-127). A revista foi também um dos órgãos que discutiam as posições federalistas da Internacional na Suíça, suscitando alguns debates intensos entre os anarquistas através de suas páginas, que eram vistas como uma “tribuna livre” para os estudos e discussões no campo político. Posteriormente, viria a colaborar com textos e com apoio financeiro no novo jornal fundado por Kropotkin, *Le Revolté*.

Além da estreita colaboração entre os dois amigos, Reclus e Kropotkin, o geógrafo russo estabeleceu contato direto por carta também com o educador Francisco Ferrer y Guardia, como veremos a seguir. Mas antes, acreditamos ser interessante retomar rapidamente a concepção de educação propugnada nos textos de Kropotkin, em especial aqueles que tratam do ensino da geografia, área do conhecimento à qual dedicou quase toda sua vida.

1re Année. N° 1. Mai 1877

LE TRAVAILLEUR

REVUE SOCIALISTE RÉVOLUTIONNAIRE

PARAISSANT TOUS LES MOIS

Comité de rédaction : N. **Joukowsky**, A. **Oelsnitz**, Ch. **Perron**, Elisée **Reclus**.

ABONNEMENT : Un an, **6** Fr.; Six mois, **3** Fr.; Trois mois, **1** Fr. **50**.
Le numéro 50 Centimes.

Adresser tout ce qui concerne la rédaction et l'administration à l'imprimerie du « **Rabotnik** », chemin de Montchoisy, 26 à Genève.

Cabeçalho do periódico Le Travailleur, No. 1, Maio de 1877.

1re Année. N° 7. Novembre 1877

LE TRAVAILLEUR

REVUE SOCIALISTE RÉVOLUTIONNAIRE

PARAISSANT TOUS LES MOIS

Avec le concours de : **Arthur Arnould, A. Avrial, M. Dragomanow, G. Gérombou, Léon Hugonnet, N. Joukowsky, D. Klementz, G. Lefrançais, L. Metschwikoff, A. Oelsnitz, Ch. Perron, Elie Reclus, Élisée Reclus, A. Rogeard,** etc., etc.

ABONNEMENT : Un an, **6** fr.; Six mois, **3** fr.; Trois mois, **1** fr. **50**.
Le numéro, 50 centimes.

Adresser tout ce qui concerne la rédaction et l'administration à l'imprimerie du « **Rabotnik** »
Chemin de Montchoisy, 26, à **Genève.**

BULLETIN

Les événements à sensation n'ont pas manqué durant le mois qui vient de s'écouler. Ce sont toujours les Balkans et Versailles qui tiennent le plus de place dans les préoccupations du moment.

Dans la région des Balkans, c'est la mitraille qui parle, et depuis que les princes incapables ont cédé la place à des généraux presqu'inconnus jusqu'ici, on nous parle de miracles d'artillerie, d'assauts terribles et de victoires éclatantes.

Mais la médaille a son revers : les souffrances sont indescriptibles dans le camp des assaillants ; le vol est à son apogée ; la société de la *Croix-rouge* elle-même n'est pas exempte de tripotages, et le général Abaza, l'un de ses chefs, vient d'être signalé par la presse russe comme complice des vols qui se pratiquent ouvertement sous ses yeux. La charpie, les médicaments, les vivres disparaissent, pendant que les blessés sont la plupart du temps laissés sans soins et sans secours.

Pendant ce temps, à St-Pétersbourg, un nouveau procès a commencé. Les accusés appartiennent à toutes les classes sociales : des étudiants, des paysans, jusqu'à des prêtres. Les « libérateurs »

Capa do periódico Le Travailleur, No. 7, Novembro de 1877.

4.5. A concepção de educação de Kropotkin e o ensino da geografia

Em suas memórias Piotr Kropotkin dá algumas pistas de como imaginava que deveria ser a educação escolar numa perspectiva libertária:

> Não basta ensinar física, química, astronomia, meteorologia, zoologia e botânica. A filosofia de todas as ciências naturais […] deveria ser ensinada aos estudantes, fosse qual fosse a extensão dada na escola ao ensino das ciências naturais. A filosofia e a poesia da natureza, os métodos das ciências exatas e uma concepção elevada da vida da natureza deveriam fazer parte da educação. Talvez o professor de geografia pudesse encarregar-se provisoriamente dessa missão; mas então seria necessário dotar as escolas e universidades de professores diferentes. O que se ensina atualmente sob o nome de geografia é tudo, menos geografia (KROPOTKIN, 1946, p. 95)

A adesão de Kropotkin aos ideais pedagógicos anarquistas fica evidente quando afirma num capítulo de *Fields, Factories and Workshops* (1899) que

> à divisão da sociedade em trabalhadores intelectuais e braçais, nós opomos a integração de ambos tipos de atividades; e em vez de 'educação técnica', que impõe a manutenção da atual divisão (…), proclamamos a educação integral (KROPOTKIN, 1989, p. 53).

O aspecto econômico está presente, assim como em Bakunin, quando Kropotkin crê que a educação é privilégio de uma minoria. O filho do operário, obrigado a trabalhar desde pequeno, debilitado e fatigado pelas duras penas cotidianas não encontra tempo nem forças para estudar. Por isso a emancipação intelectual do trabalhador adquire papel central no pensamento de Kropotkin. Segundo Codello (2007), uma das inovações pedagógica kropotkinianos reside na relação entre a educação e a divisão do trabalho, pois para o geógrafo todo trabalho degradante deveria desaparecer, bem como toda divisão social do trabalho (KROPOTKIN, 2011).

O aspecto científico é muito presente no pensamentod e Kropotkin e não seria diferente quando trata do ensino. Francesco Codello crê que “sua concepção educativa com fortes características iluministas e racionalistas, de acordo com uma influência da época que ele viveu intensamente, não apenas como revolucionário, mas também como um cientista” (CODELLO, 2007, p. 141). Portanto, não é possível dissociar o homem de seu tempo nem os âmbitos políticos e científicos em que

atuava, tudo isso forma o caldo cultural e intelectual que forjou uma gama enorme de intelectuais e militantes anarquistas.

Além de encontramos referência ao tema da educação em diversas de suas obras, o geógrafo russo escreveu alguns importantes textos especificamente sobre o ensino de geografia. Destacamos, especialmente, o artigo fundamental chamado *What geography ought to be* (O que a Geografia deveria ser) publicado em 1885 na revista *The Nineteenth Century*, com tradução recente para o português (KROPOTKIN, 2011a). De seus princípios educativos podemos destacar, no que se refere à geografia, sua busca do conhecimento partindo do empírico rumo ao conceitual e a sua crítica ao ensino da ciência na educação tradicional, onde a geografia tinha um caráter essencialmente descritivo. Para Kropotkin

> O ensino de geografia deve, pois perseguir um triplo objetivo: despertar em nossas crianças o gosto por todas as ciências naturais; precisa ensiná-las que todos os homens são irmãos, seja qual for sua nacionalidade; e ensiná-las a respeitar as 'raças inferiores'. Assim entendida, a reforma da educação geográfica é imensa: é nada menos que uma reforma de todo o sistema de educação seguido em nossas escolas. (KROPOTKIN, 2011a, p. 41-42)

E isso não só seria totalmente desejável e possível como já estaria sendo realizado através do que chama de “sistema 'da mão ao cérebro' e vice-versa” onde “Os meninos “trabalham” com instrumentos físicos, e estudam geografia no campo, com instrumento na mão, do mesmo modo que na aula. Como velho geógrafo, alguns trabalhos topográficos encheram-me o coração de alegria” (KROPOTKIN, 1989, p. 55).

A necessidade de mudanças radicais no ensino de várias ciência fica evidente quando Kropotkin analisa o papel da geografia em estimular a imaginação infantil e o quanto o que se vê nas escola é algo enfadonho e contraproducente:

> Nada interessa tanto às crianças como as viagens, e nada é mais chato e menos atrativo na maioria das escolas do que aquilo que ali se batiza como geografia. É claro que o mesmo se poderia dizer, quase com as mesmas palavras e com escassas exceções, a respeito da física e da química, da botânica e da geologia, da história e das matemáticas. Uma profunda reforma do ensino de todas as ciências é tão absolutamente necessária como uma reforma da educação geográfica (KROPOTKIN, 2011a, p. 35).

Mas ele é um árduo defensor da geografia como uma ciência atrativa para a criança, como nenhuma outra, e como “um instrumento tão poderoso para o

desenvolvimento geral da mente, para familiarizar o estudante com o autêntico método de raciocínio científico, e para despertar o gosto por todas as ciências naturais" (Id., p. 36). Além disso a geografia é uma ciência que historicamente se caracterizou por seu uso político, seja pelo capitalismo ou pelo estado, visando a dominação e subjugação do "outro". Kropotkin entende que ela pode ser justamente o inverso disso. A geografia deve "ensinar-nos, desde nossa mais tenra infância, que todos somos irmãos, seja qual for nossa nacionalidade" e que

> em uma época como a nossa, de guerras, de sentimento nacionalista, de indolência nacionalista e ódio habilmente alimentado por gente que persegue seus próprios interesses de classe, egoístas ou pessoais, a geografia deve ser — na medida em que a escola possa fazer algo para contrabalançar as influências hostis — um meio para dissipar esses preconceitos e para criar outros sentimentos mais dignos da humanidade. Deve mostrar que cada nacionalidade aporta sua preciosa pedra fundamental para o desenvolvimento geral da comunidade, e que só pequenas partes de cada nação estão interessadas em manter o ódio e a indolência nacional (Id., p. 38).

Para realizar essa tarefa a geografia deveria ser reorganizada, desde o ensino primário até a universidade. Ela poderia ser composta, basicamente, de quatro grandes ramos do conhecimento, amplos e conectados entre si. "Três desses ramos – orogênese, climatologia e zoofitogeografia – corresponderiam, falando em linhas gerais, ao que se descreve agora como geografia física" (Id., 49). A quarta parte, segundo Kropotkin, incluiria um pouco de entologia e se assemelharia ao que se conhece como geofrafia política. Isso implicaria, é óbvio, mudanças essenciais tanto em termos de conteúdos como de métodos. Em relação aos últimos há uma pista interessante de alguns dos caminhos que devem ser trilhados pelos professores que pretendem ensinar essa nova geografia:

> Mais liberdade para o desenvolvimento intelectual da criança! Mais espaço para o trabalho independente, sem ajuda por parte do professor senão a estritamente necessária! Menos livros de texto e mais livros de viagens; mais descrições de países escritos em todos os idiomas pelos nossos melhores autores, passados e presentes, nas mãos de nossos estudantes: estes pontos chave não se devem nunca perder de vista (Id., p. 57)

Assim, Kropotkin resume suas impressões quanto às mudanças metodológicas no ensino de geografia. Propostas que serão lidas por Ferrer e aplicadas experimentalmente na Escuela Moderna. Tanto quanto a ideia do exercício epistolar

e de intercâmbios de pensamentos e conhecimentos entre as crianças ou mesmo a constituição e particpação em congresso e sociedades científicas,s empre incentivadas pelo diretor da escola de Barcelona e defendida também por Kropotkin como método pedagógico quando refere-se “ao intercâmbio, entre escolas, de correspondências sobre temas geográficos e de suas coleções de ciências naturais” (Id., p. 62). “Faça com que as crianças inglesas troquem continuamente correspondência, coleções e ideias com as crianças russas” e verá que, além de fazerem-nas avançar em suas investigações, o professor “poderá estar seguro de que, depois de algum tempo, nem ingleses nem russos empunharão tão rapidamente as armas para resolver seus problemas” (Id., p. 63-64). Kropotkin dá como exemplos as sociedades científicas e associações de escolas para alavancar o intercâmbio de estudos e de itens de coleções com objetivos científicos, como pedras, plantas e animais.

Para ele a perda de tempo é uma das características do sistema tradicional de educação. Perde-se muito tempo útil com procedimentos que visam a memorização e não o aprendizado. Isso m udaria completamente se as ciências fossem apresentadas de forma atrativa e interessante para a criança e que, ao mesmo tempo, partisse do concreto, ou como apresenta a fórmula “dos olhos e da mão ao cérebro”. Kropotkin, enfim, declarava em alto e bom som:

> tratemos de ensinar menos tolices nas nossas escolas e universidades e procuremos antes ensinar, com maior profundeza, as ciências naturais de modo a desenvolver nos espíritos juvenis a audácia para novas concepções, e audácia sempre é do que carecem, e quem viver até lá muito terá que ver e contar! (KROPOTKINE, s/d, p. 61)

Em consonância com a sua visão de que a produção do conhecimento se realiza coletivamente, Kropotkin foi o incentivador da formação do Comitê de Inciativa para o Ensino Integral. Tal grupo contava com alguns mais renomados pensadores anarquistas, educadores e militantes que desejavam a renovação teórica e prática do ensino. Segundo Ramón Safón (2003) ele era formado por Piotr Kropotkin, Élisée Reclus, Louise Michel, Liev Tolstoi, Jean Grave, J. Ardoin, Charles Malato, Emile Janvion, L. Martha. Jean Delgaves, Andre Girard, J. Ferrière e L. Malquin. O documento final produzido propunha suprimir a disciplina, o programa e a hierarquia, “três inqüidades da regulamentação escolar, das quais decorrem todas

as iniqüidades sociais", e substituí-las pelo ensino integral. Racional, misto e libertário. Por educação libertária entendiam aquela que "consagrará no fundo a imolação progressiva da autoridade em proveito da liberdade, sendo o objetivo final da educação formar homens livres, cheios de respeito e amor pela liberdade do próximo" (COMITÊ, 2003, p. 51).

Tais conceitos influenciaram diretamente as ideias de Francisco Ferrer e a orientação político-pedagógica da Escuela Moderna. Estamos seguros de que a Escuela Moderna de Barcelona colocou em prática muitos dos aspectos educacionais propostos por Kropotkin, seja por influência direta através do contato pessoal ou por cartas entre os dois, seja por via indireta, como pela experiência pedagógica implementeda pelos anarquistas Paul Robin e Sébastien Faure, também seguidores de ideias kropotkinianas.

Trataremos a seguir dos contatos epistolares entre Ferrer e Kropotkin. Mas, julgamos necessário concluir esta panorâmica apresentação sobre as ideias pedagógicas de Kropotkin transcrevendo uma conhecida a carta que o "ex-príncipe" enviou a Ferrer felicitando-o pela iniciativa de fundar a revista *L'École Rénovée* em 1907. Tal documento foi publicado originalmente nas páginas da mesma revista e logo reproduzido na edição da obra póstuma do educador catalão. Recentemente ganhou, finalmente, uma tradução para o português e compõe o livro *Escritos sobre Educação e Geografia* (KROPOTKIN, 2011b). Nesta epístola o geógrafo produz, em poucas palavras, um magnífico tratado sobre a educação, tecendo críticas à escola tradicional, e sobre o ensino de diferentes ciências. Apesar da extensão do documento julgamos que tem um alto valor para a compreensão do pensamento geográfico e educativo de Piotr Kropotkin.

> Sr. D. Francisco Ferrer.
>
> Querido amigo e companheiro:
>
> Vejo com prazer que lança você à publicidade L'École Rénovée, e sinto não poder dedicar a esta publicação todo o apoio que desejo prestar-lhe.
>
> Tudo está por fazer na escola atual. Sobretudo a educação propriamente dita: isto é, a formação do ser moral, ou seja, o indivíduo ativo, cheio de iniciativa, empreendedor, valente, livre dessa timidez do pensamento que caracteriza o homem educado em nossa época; e ao mesmo tempo sociável, igualitário, de instinto comunista, e capaz de sentir sua unidade com todos os homens do universo inteiro e, portanto, despojado das

preocupações religiosas, estritamente individualistas, autoritárias etc. que nos inculca a escola.

Em tudo isto, não há dúvida de que a obra da escola mais perfeita será dificultada sempre enquanto a família e a sociedade trabalhem em direções opostas, mas a escola reagirá contra esses dois fatores. E pode fazê-lo, pela influência pessoal dos que ensinam e pelo modo de ensinar.

Para isto se necessita evidentemente criar pouco a pouco novas exposições de todas as ciências: concretas, em lugar dos tratados metafísicos atuais; societárias — 'associacionistas', permita-me a palavra — em lugar de individualistas; e dos tratados 'populistas', feitos desde o ponto de vista do povo, no lugar do ponto de vista das classes acomodadas, que domina em toda a ciência atual e sobretudo nos livros de ensino.

A respeito da história e da economia social, é evidente, ninguém tem dúvidas. Mas o mesmo sucede a respeito de todas as ciências: a biologia, a fisiologia dos seres vivos em geral, a psicologia e até as ciências físicas e matemáticas. Tomemos, por exemplo, a astronomia: que diferença quando se a ensina a partir do ponto de vista geocêntrico, em relação àquela concebida e ensinada a partir do heliocêntrico, e da que será ensinada desde o ponto de vista dos infinitamente pequenos que produzem por sua vez as harmonias celestes! Ou tomemos as matemáticas quando são ensinadas como simples deduções lógicas de signos que perderam seu sentido original e não são mais que signos tratados como entidades, e quando são ensinadas como expressões simplificadas de fatos que são a vida infinita e infinitamente variada da mesma natureza. Jamais esquecerei a maneira como nosso grande matemático Tchebycheff nos ensinava na Universidade de São Petersburgo o cálculo integral. Suas integrais, quando ao escrever os signos correspondentes dizia: 'Se tomamos, em tais limites, a soma de todas as variações infinitamente pequenas que podem sofrer as três dimensões de tal corpo físico, sob influência de tais forças...', quando falava assim, repito, suas integrais eram signos vivos de coisas vivas na natureza, mesmo que para outros professores esses mesmos sinais fossem matéria morta, metafísica, e carecessem de todo sentido real.

No entanto, o ensino de todas as ciências, desde as mais abstratas até as ciências sociológicas e econômicas e a psicologia fisiológica do indivíduo e das multidões, exige ser reconstruído para colocar-se ao nível do que impõe a ciência atual.

As ciências progrediram de maneira imensa durante o último meio século, mas o ensino dessas ciências não seguiu o mesmo desenvolvimento. Devem marchar no mesmo passo, e isso, por um lado, para que a instrução não seja obstáculo ao desenvolvimento do indivíduo, e também porque o ciclo da instrução necessária neste momento expandiu-se de tal modo que, com o esforço de todos, é preciso elaborar métodos que permitam a economia das forças e do tempo necessários para consegui-la na atualidade. Em outros tempos, os que se dedicavam a uma carreira de padre, de governante, eram os que estudavam e não se importavam em empregar em seus estudos dez ou quinze anos. Agora todo mundo quer estudar, deseja saber, e o produtor das riquezas, o operário, é o primeiro que exige isso para si. Pois sim: pode estudar, deve saber.

Não deve restar um só ser humano a quem se negue o saber — não o meio saber superficial, mas o verdadeiro saber — por falta de tempo.

> Hoje, graças aos progressos inauditos do século XIX, podemos produzir tudo, todo o necessário para assegurar o bem-estar a todos. E ao mesmo tempo podemos dar a todos o gozo do verdadeiro saber.
>
> Mas para isto devem-se reformar os métodos de ensino.
>
> Em nossa escola atual, formada para criar a aristocracia do saber, e dirigida até o presente por essa aristocracia sob vigilância dos clérigos, o desperdício de tempo é colossal, absurdo. Nas escolas secundárias inglesas, do tempo reservado para o ensino das matemáticas se ocupam dois anos para os exercícios sobre a transformação das yards, perches, poles, miles, bushels e outras medidas inglesas. Em toda parte a história na escola é tempo absolutamente perdido para aprender nomes, leis incompreensíveis para as crianças, guerras, mentiras convencionais... e em cada área o desperdício de tempo alcança proporções vergonhosas.
>
> Em último termo haverá de se recorrer ao ensino integral; ao ensino que por exercício da mão sobre a madeira, a pedra e os metais fala ao cérebro e o ajuda a desenvolver-se. Chegará a ensinar-se a todos o fundamento de todos os ofícios, o mesmo que todas as máquinas, trabalhando (segundo certos sistemas já elaborados) sobre o banco e o torno, modelando a matéria bruta, fazendo por si mesmo as partes fundamentais de todas as coisas e máquinas, o mesmo que as máquinas simples e as transmissões de força a que se reduzem todas as máquinas.
>
> Dever-se-á chegar à integração do trabalho manual com o trabalho cerebral que já predicavam o operário e a Internacional, e que se realiza já em algumas escolas, sobretudo nos Estados Unidos, e então se verá a imensa economia de tempo e de pensamento que se realizará com os jovens. Desse modo, quando se pensar seriamente nisso, se achará o meio de economizar o tempo em todo o ensino.
>
> O campo de cultivo no ensino é tão extenso que se necessita o concurso de todas as energias livres das brumas do passado e inclinadas ao porvir; todos encontrarão nele uma imensa tarefa que realizar.
>
> Meus mais veementes desejos de êxito a L'Écolé Rénovée.
>
> Saudações fraternais,
>
> Piotr Kropotkin (KROPOTKIN, 2011b, p. 73-78)

4.6. Correspondência entre Piotr Kropotkin e Francisco Ferrer

A relação epistolar entre Ferrer e Kropotkin não se resumiu a contatos esporádicos nem à referida carta transcrita anteriormente. Não é possível precisar a quantidade nem a frequência desses contatos, mas podemos, amparados em novos documentos ainda não estudados, ampliar a visão sobre esse contato e avançar um pouco na compreensão das redes mobilizadas por Ferrer e em torno de seu projeto educativo. Nos arquivos do Ateneu Enciclopédic Popular (AEP) de Barcelona

encontramos reproduções de cinco cartas escritas por Francisco Ferrer y Guardia endereçadas ao geógrafo Piotr Kropotkin.

As missivas compreendem o período entre 1904 e 1909, abrangendo, portanto, tanto a época em que a Escuela Moderna estava em funcionamento quanto a fase de organização da Liga Internacional pelo Ensino Racional da Infância. Ao observar as informações e timbres impressos nos papéis em que foram escritas as referidas cartas podemos apontar onde Ferrer estava quando as enviou. Três delas, as mais antigas, constam o logotipo de Escuela Moderna e seu conhecido endereço na *Calle de Bailén*, 56. Uma delas apresenta no topo esquerdo da página o nome de Ferrer e seu endereço em Paris, porém o mesmo encontra-se rabiscado, como sinal de anulação e o próprio Ferrer anotou o endereço remetente válido: 21, Boulevard du Saint Martin. E por fim, a última carta em ordem cronológica, carrega o timbre das *Publicaciones de la Escuela Moderna*, constando Ferrer como seu editor e o endereço como Cortes, 596. Esta última foi assinada por Mariano Battlori, estreito colaborador na editora, como o mesmo declarou perante o juíz durante o processo contra Ferrer:

> O que acontece é que tanto este [refere-se à Mateo Morral] como os senhores [Mariano] Batllori e [Cristóbal] Litrán costumavam algumas vezes escrever suas cartas em papel timbrado da Escuela Moderna, com o que as respostas a tais missivas vinham em ocasião dirigidas a [seu] nome (BERGASA, 2009, p. 354).

Mariano Batllori, em 11 de junho de 1909, escreveu à Kropotkin por "instrução do Senhor Ferrer". Na carta era informado o envio de dois exemplares de livros da Escuela Moderna e, pedia-se livros em troca. Também tratou do envio de um cheque no valor de 10 libras por encomenda de Ferrer. Portanto, esta carta demonstra parte das relações formais travadas entre a editora espanhola e o eminente geógrafo russo, a essa altura um nome há muito consagrado no movimento anarquista e no campo científico.

Os demais documentos trazem informações interessantes que ajudam muito na compreensão da natureza do contato entre os dois missivistas. A primeira carta, datada de 12 de março de 1904, é a mais longa – 3 páginas – e inicia-se denotando uma grande amizade e intimidade entre os dois, pois inicia-se com um caloroso *"mon cher ami*". Ferrer comenta que já havia dois anos que se conheciam e que

muito trabalho foi realizado após os primeiros contatos. O educador catalão diz que dos 30 estudantes iniciais havia naquele momento, em 1904, já 107 meninos e meninas. Informa ainda que as crianças estariam lendo *Las Aventuras de Nono* e um manuscrito "feito de artigos escolhidos" sobre o tema da guerra e do militarismo. Tudo isso com a intenção de "dizer a verdade às crianças". Ele comenta ainda que leu o artigo de Kropotkin sobre Spencer publicado por *Les Temps Nouveaux*, traduzido pela *Revista Blanca* e publicado em formato de brochura através da *Biblioteca de la La Huelga General*, braço editorial do jornal sindicalista que Ferrer ajudava a manter. Tal artigo fez o catalão convidar Kropotkin a escrever, o que "seria muito desejável", um "livro para nossa escola sobre o Transformismo das coisas". E justifica dizendo que o povo espanhol está preparado para estudar e que seu trabalho é facilitar esse estudo. Ferrer relata alegremente ao amigo que cerca de 20 escolas já se utilizam dos materiais da Escuela Moderna e que pretende leva-los a toda Espanha, sendo que no momento sua maior preocupação é justamente a "confecção dos livros escolares". Seguindo a tratar de temas editoriais, Ferrer pergunta se pode ainda contar com o livro que Kropotkin havia lhe proposto publicar, afirmando que tem tudo o necessário para editá-lo.

Vale destacar a observação feita por Juan Avilés de que, assim que se iniciou a publicação do periódico *La Huelga General*, "Ferrer escreveu ao lendário anarquista Kropotkin uma carta anunciando-lhe o pagamento de um artigo, carta que constitui o único documento manuscrito de Ferrer em que se comprova sua conexão com dita publicação" (AVILÉS, 2006, p. 129, tradução nossa). Tal carta, emitida em 01/12/1901, encontra-se nos arquivos do IISH em Amsterdã e é parte do Fundo Max Nettlau[19]. Porém, como vimos no conteúdo da referida carta por nós analisada, datada de 12/03/1904, Ferrer voltou a comentar com Kropotkin sobre *La Huelga General* e não aparentava pretender esconder seu envolvimento com o jornal, pelo menos dentro de seu círculo de confiança do movimento anarquista. Anselmo Lorenzo também conhecia bem seu envolvimento com o jornal anarco-sindicalista, pois posteriormente compilou os artigos escritos por Ferrer sob o pseudônimo de "Cero". A brochura referida na carta por Ferrer y Guardia foi publicada por *La Huelga General*. O geógrafo russo era um dos quinze colaboradores do jornal, sendo oito estrangeiros e sete espanhóis, todos muito próximos de Ferrer. São eles: Teresa

[19] Como não tivemos acesso ao documento original, citamos as referências apresentadas pelo próprio Juan Avilés (2006): IIHS, Amsterdã, Fundo Nettlau, 152, F. Ferrer, 1 de dezembro de 1901.

Claramunt, Bonafulla, Domela Nieuwenhuis, Jean Grave, Soledad Gustavo, Herault, Anselmo Lorenzo, Errico Malatesta, Charles Malato, Paraf-Javal, Élisée Reclus, Fermin Salvochea, Fernando Tárrida de Mármol e Federico Urales, além do próprio Piotr Kropotkin (*La Huelga General*, 15/11/1901). Todos nomes envolvidos diretamente com o movimento anarquista de cunho sindicalista e/ou educacional. Quanto à Ferrer, nos artigos assinados como "Cero" defende explicitamente o ideal anarquista (FERRER Y GUARDIA, 2010)

Cinco meses depois (19/08/1904) Francisco Ferrer volta a escrever ao "*estimado compañero* Kropotkin" para tratar de assunto similar. Introduz a missiva afirmando que falta à sua escola "livros para as crianças sobre as Ciências Naturais" e que pensou Kropotkin poderia escrevê-los ou então indicar quem poderia fazê-lo. Acrescenta ainda que "nosso ensino se faz o mais libertário possível". Diz necessitar de "livros verdadeiramente científicos", voltados para estudantes a partir dos cinco anos assim como para os professores. E completa informando que pretende pagar ao autor 500 francos por volume de cerca de 200 páginas. Conclui dizendo que estará em Paris durante os últimos oito dias daquele mês e que poderia encontrar o geógrafo, caso pense ser útil.

Estes dois documentos foram produzidos durante o período em que a Escuela Moderna estava em pleno funcionamento e Ferrer tentava, através de sua editora, produzir livros didáticos, paradidáticos e de formação para professores, visando sempre substituir os materiais escolares da época que carregavam em si os preconceitos da sociedade de classes, o nacionalismo e os valores religiosos. Analisando o conteúdo das cartas pode-se perceber que os dois se conheciam desde 1902, se não pessoalmente naquela época, pelo menos através de correspondências. Isso foi pouco após a fundação da escola em Barcelona no ano anterior. Ferrer buscou desde o início apoio em diversos setores da sociedade, fazendo chegar as informações sobre seu projeto à diversos países, através de círculos políticos anarquistas e socialistas, maçônicos e científicos. O contato com Kropotkin insere-se nesse movimento intencional e internacional de Ferrer de expandir seu projeto educativo e ao mesmo tempo encontrar uma solução para algo prático e que trazia enormes problemas para o bom funcionamento das aulas: material de formação para os professores, tendo como base os preceitos da ciência moderna e os valores libertários na educação; livros interessantes para as crianças,

que fossem, ao mesmo tempo leves, cativantes e de fácil leitura, mas que trouxessem em seu conteúdo assuntos políticos, morais e ensinamentos científicos. Não sabemos quais foram as respostas de Kropotkin a estas duas cartas de 1904, porém sabemos que ele não escreveu nenhum livro especificamente para a Escuela Moderna.

Dia 29 de dezembro de 1907 Ferrer encontrava-se em Paris – 21, *Boulevard du Saint Martin* – e redigiu algumas linhas à Kropotkin. Nesse documento consta, primeiramente, um pedido de "permissão para a tradução e publicação em língua espanhola de *La Grande Révolution*". Ferrer tenta novamente marcar um encontro com o russo em Paris. E relata que há na "Espanha uma reação feroz contra tudo que é educação laica ou Escola Moderna". E afirma que mesmo assim continuará lutando. Conclui o escrito assim: "Em breve teremos novidades da revista". E assina, "cordialmente".

Três meses depois, em março de 1908, Ferrer volta a escrever à Kropotkin, tratando-o mais intimamente: "*Mon cher ami et camarade Pierre Kropotkine*". Porém, o assunto tratado pareceu requerer certo cuidado, pois o educador diz ter se "apressado" em escrever para tranquiliza-lo em relação ao "incidente ocorrido pela tradução de *La Grande Révolution*". Ferrer diz estar "muito feliz em poder anunciar esta publicação" por ser um livro de Kropotkin, porém disse que soube ter havido um "mal-entendido", mas que isso não deveria atrapalhá-lo na escrita do livro, que contava com toda a sua "admiração e simpatia" pela sua "obra libertadora". Mesmo em meio a uma aparente retratação em relação a algum problema editorial, possivelmente relacionado à tradução ou à cessão dos direitos autorais para publicação na Espanha, Francisco Ferrer continua sua entusiasmada divulgação de suas ideias educacionais. Informa que será publicada em Bruxelas, dentro de poucos dias, a revista *L'École Rénovée* e que insiste em ver um artigo do geógrafo em suas páginas. Diz que se "um dia sentir a necessidade de dizer algo sobre a educação" não se esqueça dele e da nova publicação sobre educação racional.

A filha de Francisco Ferrer lembra que em uma de suas viagens à Londres no ano de 1907, após sua absolvição do caso Mateo Morral, o seu pai pôde "conversar com W. Heaford, Tarrida de Marmol e com outras muitas pessoas eminentes", mas acima de tudo, com Kropotkin que foi para ele "o grande senhor tipicamente russo, hospitaleiro, que apertou-o calorasamente sem seus braços" (FERRER, 1980, p.

131). Kropotkin aderiu ao projeto de Ferrer após terem analisado “conjuntamente todos os problemas, cotejaram suas opiniões, e Kropotkin prometeu-lhe sua colaboração” (Ibid.). E assim aconteceu, pois o anarquista russo colaborou com a revista da Liga e imaginamos que tenha ajudado a difundir a empreitada entre seus contatos e seus pares intelectuais e amigos.

Sabemos que Kropotkin respondeu as cartas de Ferrer, possivelmente muitas vezes. Mas temos somente acesso a uma carta, já citada, referente à revista *L'Ecole Rénovée* (KROPOTKIN, 2011b). O surgimento de novos documentos epistolares poderia contribuir enormemente para esclarecer ainda mais o caráter desse contato e as influências teóricas e práticas de ambas as partes no campo da educação e da ciência.

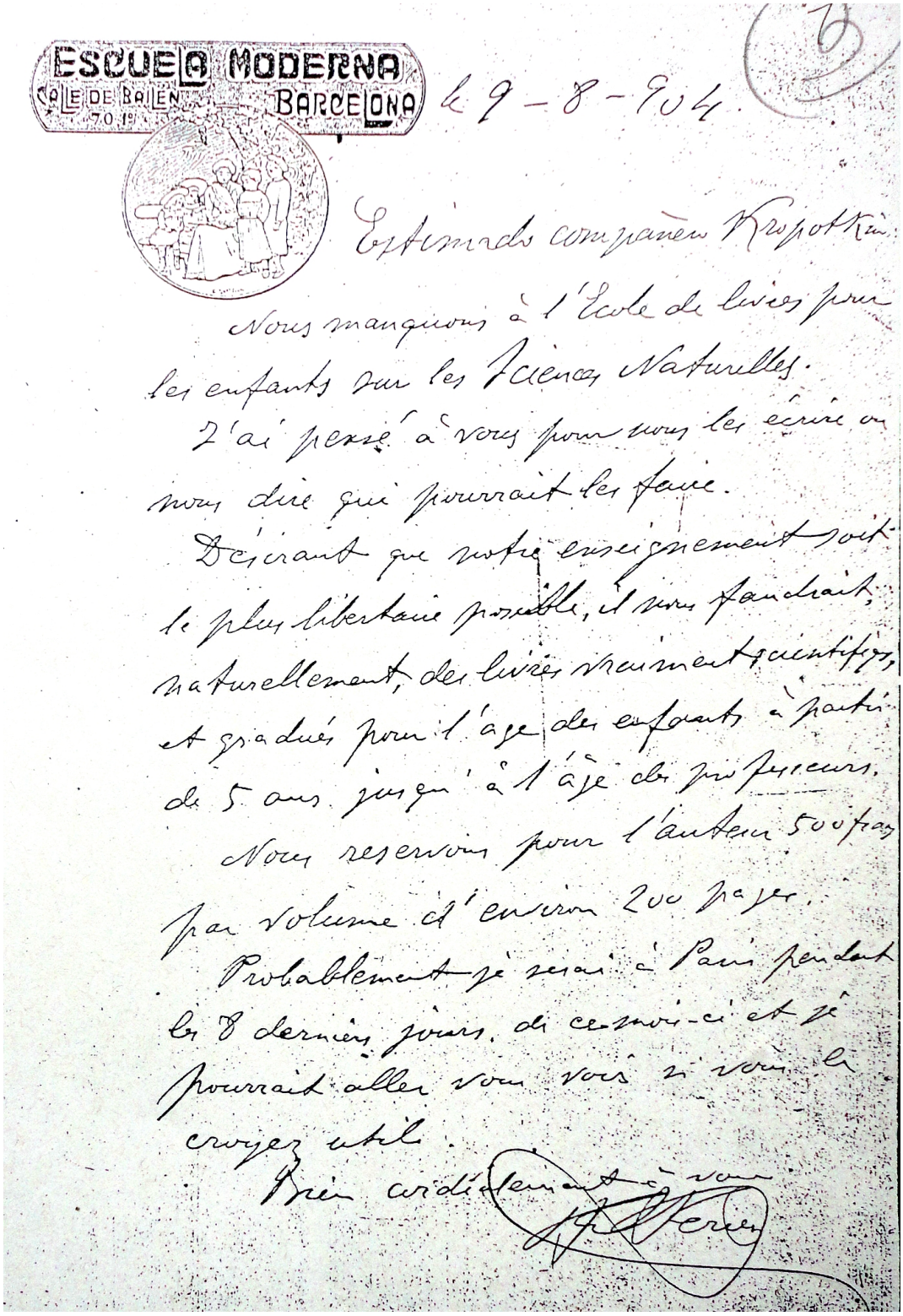
Segundo Francisco Bergasa, durante os primeiros meses de 1909 Ferrer viajou pela Europa, como era de seu costume, passando por Lisboa e seguindo depois para Londres, onde “aproveitou para retomar seus habituais contatos com Kropotkin, Lorenzo Portet, Pedro Vallina, Errico Malatesta e Fernando Tárrida de Mármol” (BERGASA, 2009, p. 136). Nessa viagem dedicou-se principalmente em adquirir os direitos de publicação de vários livros pedagógicos e a visitar seu filho Riego que vivia em um internato próximo à capital inglesa.

Apenas alguns dias antes de ser acusado de participação nas revoltas em Barcelona durante a Semana Trágica Ferrer esteve em Londres. O excelente relato do jornalista Willian Ascher (2010) reconstitui quase passo a passo a vida de Ferrer, buscando encontrar a verdade dos fatos, como vimos anteriormente. Uma vez mais transparece a intensa relação pessoal entre Ferrer e Kropotkin. Quando a polícia francesa soube de sua viagem enviou um agente secreto para observá-lo e solicitou ao governo britânico que fizesse o mesmo. Os ingleses não viram nada digno de nota na visita do catalão.

A amizade entre os dois remonta a fins dos anos 1890, quando Ferrer vivia em Paris e frequentava o círculo maçônico ligado ao Grande Oriente da França e pelo que se sabe foi cultivada por ambos desde então. A admiração e respeito que Francisco Ferrer mantinha por Kropotkin surgiu, inclusive, em suas últimas horas de vida. Quando em 1909, já condenado à morte, foi ditar seu testamento às autoridades espanholas, dentre muitas providências de caráter econômico, fez constar que deixava encarregado a Lorenzo Portet dar uso dos recursos a ele

destinados conforme suas ideias, em especial para “fomentar as publicações da Escuela Moderna”. Neste documento Ferrer deixou expressamente encomendada e edição de algumas poucas obras, destacando a “Obra Completa de Kropotkin”. Infelizmente, tal empreitada não se realizou. Alcançaram publicar, ainda no ano de 1909, uma belíssima edição de *La Gran Revolución*, o livro em que Ferrer trabalhava justamente em seus últimos momentos de vida (BERGASA, 2009, p. 523). Enquanto Ferrer era vivo só houve a publicação de dois artigos de Kropotkin nas páginas do Boletín, sendo uma carta (RECLUS; KROPOTKIN, 2011) e um artigo sobre arte no número de 1º de julho de 1909. Outros livros do geógrafo russo foram publicados posteriormente, quando a editora já havia mudado sua política editorial, abandonando a ediçãod e livros escolares.

Esse ponto de contato na rede de Ferrer é muito importante e merece destaque, pois Piotr Kropotin era nessa altura um dos maiores vultos do anarquismo, além de um reconhecido geógrafo e biólogo. Reforça-se, assim, a nossa hipótese de que Ferrer mobilizou personagens com um perfil específico ao redor de sua escola e, posteriormente, para ajudá-lo na Liga Internacional pela Educação Racional da Infância. Kropotkin atendia perfeitamente ao perfil desejado e buscado pelo educador catalão. Assim como outros cientistas e militantes anarquistas de reconhecida importância no campo intelectual e de intensa atividade política e sindical na Europa dos anos 1900. Os reflexos diretos da influência do pensamento kropotkiniano em Ferrer e no seu projeto de concepção do Racionalismo Pedagógico será analisado posteriormente através dos escritos de Ferrer, da prática educativa da Escuela Moderna, das revistas pedagógicas dirigidas por ele e do trabalho editorial das *Publicaciones de la Escuela Moderna*. Mas primeiro veremos a importância que outro geógrafo anarquista exerceu no campo da ciência e junto ao movimento anarquista, e ao mesmo tempo, impressionou enormemente Francisco Ferrer y Guardia.



Carta de Ferrer a Kropotkin em 09/08/1904 (AEP).

CAPÍTULO 5: ÉLISÉE RECLUS: O HOMEM, A TERRA E A ANARQUIA

Élisée Reclus (1830-1905)[20] foi um dos mais importantes e produtivos geógrafos do século XIX, produzindo obras monumentais como *La Terre; description des phénomènes de la vie du globe (*2 volumes, 1868-1869); *Nouvelle Géographie Universalle* (19 volumes, 1876-1894); e *L'Homme et la Terre* (6 volumes, 1905). Ao longo de suas obras é possível notar algumas especificidades de seu pensamento geográfico, em alguns pontos bem diferente do que se havia na época. Reclus não separava Geografia Física da Geografia Humana, ideia expressa em sua célebre frase "O Homem é a Natureza tomando consciência de si mesma". Analisava os fatos sob o prisma da luta de classes, mas, indo além das interpretações economicistas e deterministas em voga no campo do socialismo autoritário, acrescentava o papel essencial da vontade do indivíduo no processo social e destacava sua teoria da revolução e revolução, conceito emprestado das ciências naturais e aplicado à sociedade. As fronteiras entre as diferentes ciências em desenvolvimento no século XIX eram desafiadas e Reclus experessava isso, dentre outros exemplos, na afirmação de que a "Geografia é a História no espaço ao mesmo tempo em que a História é Geografia no tempo." Em paralelo à sua produção científica desenvolveu a docência na Universidade Nova de Bruxelas e em espaços não-acadêmicos, o que lhe rendeu ainda mais prestígio tanto no campo da geografia como no da educação.

Mas Reclus não era um tipo comum de geógrafo. Era um viajante com espírito de aventura. Viajou para várias partes do mundo e fazia trajetos longos a pé pela Europa. Zamfir C. Arbore (1848-1933) recebeu, certa vez, uma visita de Élisée Reclus em Bucareste, no ano de 1894, quando o francês estava partindo para uma viagem científica pela Ásia Menor. Zamfir vivia numa casa em meio à uma videira numa estrada longínqua da cidade. Quando Reclus chegou à sua casa o amigo lhe perguntou como havia conseguido localiza-lo naquele lugar tão isolado. Reclus respondeu sorrindo: "Eu não sou um geógrafo?" (ARBORE, 1927).

Converteu-se ao anarquismo e fez de seu trabalho, podemos dizer, um campo de batalha política.

[20]Para maiores informações sobre a vida e a obra de Élisée Reclus consultar FERRETTI, 2007; 2011; FLEMING, 1979; COÊLHO, 2011; COSTA et alli., 2011..

5.1. O encontro entre o anarquismo e a ciência

Apesar de sua adesão pública ao anarquismo ter ocorrido quando de sua participação na Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) em meados da década de 1860, já em 1851, quando escreve uma carta à sua mãe, Élisée Reclus "fala de uma república universal, onde as fronteiras desaparecerão e a solidariedade se fará sem distinções de raças ou de línguas e onde os privilégios serão abolidos" (CUBERO, 2002, p. 11). Na mesma missiva o jovem estudante, vivendo em Berlim, afirma que "o nosso fim é chegar àquele estado de perfeição ideal no qual nações não terão mais necessidade de estar sob a tutela de um governo ou de outra nação; e a ausência de governo é a anarquia, a mais elevada expressão da ordem" (RECLUS, apud CUBERO, 2002, p. 10). Assim, podemos notar que, desde seus anos de juventude Reclus demonstra possuir posições políticas radicais. Sua militância inclui a sua intensa participação na AIT e na Comuna de Paris, seu apoio aos anarquistas exilados e a diferentes projetos no campo da educação integral e expressa-se de forma mais contundente em suas conferências e livros de cunho político.

Élisée Reclus figura, ao lado do famoso geógrafo russo Piotr Kropotkin, não somente como um dos fundadores da chamada geografia social, mas como um dos pensadores que, segundo Francesco Codello, tentou "dar um fundamento científico ao ideal anarquista" (CODELLO, 2007, p. 189). Codello afirma ainda que Reclus não dissociava "a sua pesquisa científica de sua militância política, considerando propriamente a ciência e a sua difusão como um dos meios mais importantes para elaborar uma teoria científica que favoreça o surgimento da anarquia" (CODELLO, 2007, p. 196). Portanto, para se compreender a sua produção geográfica é essencial entender seu comprometimento político com o anarquismo.

Em sua obra *A Evolução, a Revolução e o Ideal Anarquista* o pensador apresenta de forma combinada seu pensamento anarquista e a sua preocupação científica por abordar os processos sociais em termos de *progresso* e *retrocesso,* rompendo, por um lado com uma interpretação linear ou positivista da história e por outro com a dialética marxista. Assim, Reclus explicita e reafirma a complexidade dos fenômenos sociais e históricos. Transitando por temas políticos, econômicos, religiosos, sociais e educacionais, ao mesmo tempo em que trata de diferentes

experiências históricas, como por exemplo, a Comuna de Paris. Élisée faz das páginas deste livro o seu manifesto político e ao mesmo tempo um exercício teórico. Reclus dialogava diretamente com as teorias científicas em voga na época e se opunha ao sistema político vigente e à suas alternativas reformistas. Podemos notar a intenção constante de se associar o ideal libertário a uma determinada produção científica, buscando sempre realizar o objetivo máximo da AIT: a emancipação dos trabalhadores pela obra dos próprios trabalhadores. Reclus, sobre esse tema, afirmava que não "importa uma ciência da qual não se ouse aplicar os princípios porque as fábricas têm interesse em conseguir músculos humanos a preços de fome" (RECLUS, 2010, p. 66).

E de forma categórica, dirigindo-se aos trabalhadores em um opúsculo de grande difusão, dizia:

> Queremos saber. Não admitimos que a ciência seja um privilégio, e que homens situados no cume de uma montanha (…) ditem-nos leis. (…) Não aceitamos verdade promulgada: fazemo-la nossa, antes de mais nada, pelo estudo e pela discussão (RECLUS, 2002, p. 51-52).

Os meios privilegiados por Reclus para difundir os seus princípios anarquistas, seja pelo seu conteúdo de cunho político ou pela sua prática no trabalho e na investigação científica, foram suas obras de geografia social e sua atuação como educador e orador em espaços formais como Universidades ou em associações operárias, científicas e culturais.

5.2. Educação, militância anarquista e docência

A educação foi um tema constante nas diversas obras que escreveu e na sua vida de geógrafo e militante anarquista, seja por seu interesse científico ou pelo seu posicionamento político, seja por ter, já no final da vida, dedicado-se intensamente à docência universitária.

No que diz respeito à sua atuação política, há diversas referências que apontam a presença de Reclus nos Congressos da Associação Internacional dos Trabalhadores, o que atesta sua militância junto ao movimento operário organizado nascente. O eminente geógrafo conheceu Bakunin em 1864 e com ele travou intensa amizade e cultivou enorme respeito. Apesar de algumas divergências

teóricas iniciais, ambos tornaram-se colaboradores da Internacional e passaram a tecer duras críticas ao socialismo autoritário de inspiração marxista que surgia no seio da AIT.

Nesse ambiente debatia-se, dentre outros importantes temas, a questão da educação e Élisée, ao lado de outros anarquistas, foi um dos principais animadores de tais discussões. No Congresso de 1867, em Lausanne foi aprovada a moção que sugere uma educação científica, profissional e produtiva, nos moldes da Educação Integral proposta por Bakunin, e o fim do ensino religioso. Após a repressão à Comuna de Paris, Reclus participa da Federação do Jura, ao lado de Kropotkin, e continua suas discussões sobre o tema da educação. Em 1882, durante um Congresso da Federação, Élisée reafirma sua opinião de que somente numa sociedade livre, ou seja, sem patrões nem governos, seria possível realizar a Educação Integral. Esta sociedade necessita de solidariedade, igualdade econômica e total liberdade individual para se concretizar.

Foi nesse processo, junto aos trabalhadores, que Reclus interessou-se cada vez mais pelo tema da educação e foi figura chave no desenvolvimento de uma proposta pedagógica de orientação anarquista que creditava ao ensino o papel de ser um meio indispensável de emancipação dos trabalhadores.

Reclus atuou também dentro do campo científico e da educação em duas outras frentes: através da pesquisa e produção de artigos e compêndios de caráter científico e político; e através do ensino da geografia. Mesmo tendo ministrado alguns cursos de geografia a convite de diversas sociedades geográficas de cidades europeias entre 1871 e 1875, foi somente em 1894 que tornou-se professor universitário na recém-fundada Universidade Nova de Bruxelas (UNB) - trabalho a que se dedicou até sua morte em 1905 - graças ao prestígio adquirido por sua produção científica, divulgada em revistas de grande circulação como a *Revue de Deux Mondes*, e pelas suas grandes obras geográficas editadas por importantes casas editoriais, como *Histoire d'un ruisseau* e *Histoire d'une montagn*e, *La Terre, description des phénomènes de la vie du globe* e a monumental coleção de 19 volumes intitulada *Nouvelle Géographie Universelle* (VICENTE MOSQUETE, 2007, p. 13). Seus livros obtiveram enorme sucesso e aceitação tanto nos meios científicos da época como entre leitores em geral, chegando a ganhar traduções para diversos idiomas.

Porém, a carreira docente de Reclus foi carregada de atribulações de origem política. Hector Denis (1842-1913) era reitor da Universidade Livre de Bruxelas (ULB) quando Élisée foi convidado, em 1892, a integrar-se ao quadro de professores da instituição. Os alunos pareciam muito empolgados com a ideia, pois em seu jornal decidiram publicar uma biografia do eminente geógrafo. O próprio reitor, a pedido dos estudantes, contatou Reclus solicitando-lhe informações sobre a vida, que respondeu não achar interessante fazer uma biografia dele e que se quisessem poderiam procurar em publicações especializadas. Ao final o jornal foi publicado com a foto de Reclus em destaque na capa e uma matéria sobre o episódio e alguns traços biográficos (*Journal des Étudiants de L'Université de Bruxelles*, Nº 43, 1892).

Aceitou o convite, mas avisou que só poderia incorporar-se ao quadro docente da ULB após a conclusão de *Nouvelle Géographie Universelle* em 1894. Devido à censura e perseguição generalizada que sofria o movimento anarquista em meados da década de 1890, a ULB decidiu revogar a sua contratação alegando não ser adequado confiar um curso da instituição a um declarado anarquista militante (VICENTE MOSQUETE, 2007). Porém, sabe-se que foi uma represália às ações dos anarquistas franceses, adeptos da “propaganda pelo fato” e do suposto apoio que Reclus daria a esse tipo de movimento. O fato causou protestos por parte de alunos e professores. Instalou-se então um clima tenso na Universidade, com crises internas e expulsões de dicentes e discentes, grande parte deles apoiadores de Élisée Reclus. Tal agitação culminou na fundação da Universidade Nova de Bruxelas (UNB), que propunha um espaço formativo de liberdade científica e tolerância ideológica, mais propício à realização das concepções de educação do eminente geógrafo francês. Sendo assim, Élisée Reclus passou a lecionar geografia e outras disciplinas correlatas na recém criada Universidade, onde foi docente até sua morte em 1905.

Sua atuação universitária na UNB, segundo Mosquete, passou por três vertentes: primeiro como professor de geografia comparada no *Institute d'Hautes Études*; depois como fundador e primeiro reitor do *Institut de Géographie* em 1898 (ROTSCH, 2010); e, finalmente, como difusor da teoria e prática geográfica através da *Société d”Études et d'Éditions Géographiques Élisée Reclus*, entre 1898 e 1904.

Ao contrário de Bakunin que criticava a elite acadêmica, as vezes de maneira jocosa e agressiva, e se opunha totalmente a entrar no ambiente privilegiado das

universidades, Reclus aceitou o convite da universidade para lecionar um curso de geografia comparada. A essa altura já era um renomado cientista de prestígio internacional e longa carreira como pesquisador. Havia acabado de concluir sua monumental obra em 19 volumes intitulada Nova Geografia Universal. Ao mesmo tempo despontava como um dos grandes nomes do movimento anarquista, tendo um passado de luta como *communard,* orientação política que nunca escondeu, muito pelo contrário, sempre deixou transparecer suas opiniões em suas obras sobre geografia e política.

Sua presença nos meios acadêmicos não o impediu de escrever e falar sobre o tema da educação e da organização do ensino superior. Para ele a escola republicana é, tanto quanto àquela ligada à ogreja, uma instituição política, porém com o "pretexto de libertar os jovens das influências familiares, da ignorância, da influência da Igreja, autoriza-se a incutir nas mentes das crianças um novo catecismo" (CODELLO, 2007, p. 219), ou seja, os valores patrióticos e de manutenção do estado próprios da república nascente.

O caráter de formação da elite e da futura classe dirigente que as escolas assumiam foi identificado por Reclus em artigo no jornal *Le Revolté* de 1882 através da oposição entre a educação para os ricos e aquela dedicada aos pobres:

> De um lado, o colégio dos jovens ricos: […] todos com um futuro bem programado, todos serão mestres; de outro lado, as escolas das crianças pobres, a criança que saindo de lá, aos 12 anos, entrará como aprendiz em uma fábrica; em vez de desenvolver-se, se enfraquecerá (*Le Revolté,* 24/06/1882, tradução nossa).

Afirma também, fazendo eco ao pensamento de Bakunin em *Deus e o Estado*, que as reformas educacionais foram inúteis pois houve a simples substituição de deus pelo estado como fonte e pretexto de dominação e conquista de autoridade na sociedade. Em outro artigo escrito para *Le Revolté* diz categoricamente: "Nós devemos […], ao fazer a crítica da instrução dada, combater o poder do Estado". Para a classe explorada livrar-se da dominação e da exploração Reclus acreditava, ao contrário de seu aparente pacifismo humanista, que "o oprimido possui o direito de resistir com todos meios à opressão" e que "a defesa armada de um direito não é violência" (RECLUS, 1925, p. 118, tradução nossa).

Mesmo sendo docente na universidade Élisée sempre teve muita sensibilidade e contato direto com o povo, abraçando sua causa com dedicação. Nunca ganhou dinheiro com este trabalho, tendo vivido sempre uma vida simples e sem luxos ou vícios. Acreditava na sapiência do povo e no poder da ação coletiva na transformação das coisas e do mundo. Para ele,

> o sábio possui a sua imensa utilidade assim como o cavouqueiro; extrai os materiais, mas não será ele quem irá utilizá-los; cabe ao povo, ao conjunto dos homens associados, levantar o edifício (RECLUS, 1930, p. 133, tradução nossa).

Sua concepção toma a educação em sua complexidade, levando em conta o contexto ambiental e cultural da sociedade, entendendo que há múltiplos espaços de aprendizagem pois

> a instrução é adquirida principalmente fora da escola, na rua na oficina, diante das barracas da feira, no teatro, nos vagões de trem, nos barcos a vapor, diante das novas paisagens, nas cidades estrangeiras (Ibid.).

E mesmo admitindo a evolução das escolas e dos métodos de ensino elas possuem importância inferior àquela da vida social.

Reclus foi um dos que pensaram os fundamentos teóricos da educação anarquista e da produção de conhecimento e da ciência numa perspectiva que toma o povo como sujeito da ação. Para ele

> o ideal dos anarquistas não é aquele de eliminar a escola, mas melhorá-la, fazer da própria sociedade um imenso organismo de ensino mútuo, no qual todos sejam, juntos, estudantes e professores, no qual todo jovem, depois de ter recebido alguns esclarecimentos gerais nos primeiros estudos, aprenda a desenvolver-se integralmente, em virtude de suas forças intelectuais, em sua existência escolhida livremente. Mas, com ou sem escola, qualquer grande conquista da ciência termina por entrar no domínio público (Ibid.).

Apesar de uma aparente contradição entre sua docência universitária e suas críticas à educação da elite, bem como suas propostas para o ensino do povo, Reclus tinha plena consciência do limite de sua ação e explicita seus sentimentos em relação ao surgimento da UNB em carta ao seu companheiro de ideal Jean Grave:

> Não há necessidade de exagerar sua importância, uma vez que não se pode modificar os programas de exame, o sistema de diplomas, e os estudantes são sempre jovens pessoas privilegiadas […]. Essa contribuirá também, em certa medida, para a formação de alguns exploradores […]. Sem dúvida, a nossa universidade é uma instituição como as outras, portanto, negativa, mas, no momento, ela representa a luta. Entramos de forma anarquista e pessoalmente para tomar parte no combate, e sairemos em breve (RECLUS, 1925, p. 172, tradução nossa).

Segundo Codello, a participação de Reclus na vida acadêmica "representa a sua modalidade concreta de viver uma experiência de educação libertária e ensinar, enfim, a geografia […] segundo a sua postura de pesquisa teórica e de verificação prática" (CODELLO, 2007, p. 214). E conclui que "o seu profissionalismo é vivido como uma parte essencial de seu serviço ao ideal" (Ibid.).

Foi justamente durante seus últimos 10 anos de vida que Reclus trabalhou na redação de sua obra geográfica e social mais importante, *L'Homme et la Terre*, em 6 volumes. Nela há uma capítulo inteiro dedicado ao tema da educação (capítulo XI, livro IV, volume VI). Se agregamos a esses referidos tomos outras obras escritas por ele, sejam elas de cunho político ou científico, que tratam do ensino da geografia ou de uma análise crítica de nossas escolas e de seus métodos pedagógicos podemos esboçar um quadro com os principais elementos que constituem a concepção de educação de Élisée Reclus.

No que diz respeito especificamente à educação encontramos suas ideias espalhadas por todas suas obras geográficas, que em si mesmas tinham um objetivo formativo, na medida em que podiam caracterizar-se como manuais de uso para pesquisadores iniciados, mas também para trabalhadores e estudantes. Mas é no capítulo dedicado à educação de *L'Homme et la Terre,* traduzido e publicado pela editora Imaginário em 2010, e em um artigo intitulado *L'Enseignement de la Geographie* de 1903, editado recentemente em português pela Biblioteca Terra Livre, onde encontramos sistematizadas suas críticas à educação tradicional e propostas para um ensino novo (RECLUS, 2010; RECLUS; KROPOTKIN; 2011). Em linhas gerais, Reclus propunha uma "volta à Natureza" como pressuposto essencial para um ensino racional; o estabelecimento de novas relações entre pais, alunos e professores, rompendo com a dominação existente; a coeducação de sexos e abolição das provas e exames; a realização de trabalhos manuais associados à instrução intelectual. Tudo isso, claro, sempre criticando o ensino burguês, religioso e patriótico. Nesse último aspecto Reclus tinha posições radicais, expressas no

prefácio que escreveu para o livro de geografia física de Odón de Buen publicado pela Escuela Moderna de Ferrer:

> De fato, a geografia pode ensinar à criança russa que existem países cujos habitantes não obedecem ao czar da mui santíssima Rússia, que aqui e acolá estalam às vezes revoluções libertadoras e que certos loucos proclamaram em alguma parte os Direitos do Homem. Aos olhos destes loucos, entre os quais temos a satisfação de contar-nos, a geografia é a Ciência que demonstra a unidade perfeita do grande domínio terrestre e o absurdo das fronteiras (RECLUS, 2011b: 32).

Reclus, como todo pensador anarquista, tece suas críticas ao ensino tradicional, o qual classifica de autoritário e aristocrático. O ensino sustentado pela Igreja é totalmente rechaçado, como mistificador e alienante. Mas também a educação proposta pelo Estado recebe duras críticas, pois nele Reclus identifica a pura substituição de Deus pelo Estado, pela Pátria e pelas Leis (RECLUS, 2010). Em sua crítica ao ensino moderno – confessional ou laico, religioso ou estatal – Reclus denuncia, já em meados de 1900, o caráter de prisão que as escolas apresentavam em sua organização espacial e disciplinar (RECLUS, 2011a, p. 19).

Falando aos professores, o geógrafo francês critica a sensação de infalibilidade do professor e sua consequente postura autoritária diante dos alunos: “o amor e o respeito do mestre pela criança deveriam proibir-lhe empregar em seu trabalho de tutela e ensino o procedimento sumário dos antigos déspotas, a ameaça e o terror” (RECLUS, 2010, p. 19).

As suas observações estendem-se à família. Quando os pais pensam, ser proprietários de seus filhos e filhas, a autoridade e a dominação estão instauradas, mesmo que tenham boas intenções. Ou como pensa Reclus, “não decorre da liberdade do pai que ele possa atentar contra a liberdade do filho” e, comparando-a à “liberdade” de um carrasco matar alguém, afirma ainda que “a liberdade do pai de família é do mesmo tipo quando este dispõe absolutamente de sua prole para entregá-la ao Estado ou à Igreja: neste caso, ele a mata, ou, ainda pior, avilta-a” (RECLUS, 2011, p. 17).

Reclus propõe métodos de ensino e práticas pedagógicas, que até hoje podem ser consideradas avançadas, já que não se realizam em quase nenhuma instituição escolar.

Respaldado por suas críticas libertárias à educação, Reclus declara-se adepto da Instrução Integral, seguindo a mesma tradição de seus companheiros anarquistas Mikhail Bakunin e Paul Robin, aquela que une o trabalho manual e o trabalho intelectual e busca a formação por completo do indivíduo, tomando-o em sua totalidade e estimulando suas potencialidades através de diversos métodos e técnicas (CODELLO, 2007). Élisée acredita na eficácia desse novo modelo de ensino que, segundo ele, combinaria "curso de adultos, técnicos e profissionais, conferências diurnas e noturnas, exercícios e demonstrações, *soirées* teatrais" (RECLUS, 2010, p. 46).

Seriam, enfim, Universidades Populares a se espalhar pelo mundo todo, buscando a formação dos trabalhadores e do povo para que a ciência se dissemine e seja distribuída "a todos os homens na medida de seu querer e de sua força de adaptação" (Ibid.).

Ao longo do capítulo dedicado à educação da obra *L'Homme et la Terre* Élisée Reclus, para além das críticas mencionadas, propõe novas formas de ensino, novas metodologias. Alguns pontos que merecem destaque são: a co-educação de sexos; a abolição das provas e exames; o aprendizado colaborativo entre professores e estudantes e entre os próprios sujeitos aprendentes; o aprendizado baseado na observação; transformação do mero leitor em autor, passando de uma postura passiva no processo educativo, atribuído aos "alunos", para uma relação ativa com o conhecimento.

Em meio a toda erudição e reflexão de reclus sobre o tema da educação destacamos dois aspectos que nos interessa mais diretamente: a proposta de ensino ao ar livre, observando diretamente os fenômenos e a Natureza; e sua oposição à utilização de livros didáticos para crianças. Em relação ao primeiro aspecto, Reclus convida os professores e alunos a observarem o mundo à sua volta – os rios, as rochas, as cidades, o céu - e seus fenômenos – a chuva, os ventos, a fauna – bem como a sociedade – os homens e as mulheres em suas relações sociais de convivência, socialização, troca, etc. Trata-se de uma convocatória de "volta à natureza!" (RECLUS, 2011, p. 15).

Já, sobre livros de geografia para crianças, Élisée, em artigo publicado em 1903, afirma categoricamente:

> Aparecem os livros e com eles a primeira lição oficial de geografia que pronuncia o professor aos seus alunos; chegou o momento de submeter-se à rotina e de colocar nas mãos das crianças um atlas selado pelo Conselho de Instrução Pública. De minha parte evitarei tocá-lo; acima de tudo desejo ser perfeitamente lógico em minhas explicações: depois de haver dito que a Terra é redonda, que é uma bola que roda no espaço como o Sol e a Lua, não havia de apresentar sua imagem em forma de uma folha de papel quadrangular com figuras coloridas que representam Europa, Ásia, África, Austrália, as duas metades do Novo Mundo! (RECLUS, 2011a, p. 20).

Em troca de cartas com Antoine de Girando, de quem Reclus foi uma espécie de conselheiro, ajudando-o com uma experiência educativa na Hungria (ZANARDO, 2012), o geógrafo diz:

> O senhor entende porque odeio os livros escolares. Não há nada de mais funesto
> para a saúde intelectual e moral dos alunos. Eles apresentam a ciência como algo feito, terminado, assinalado, aprovado, tornado quase religião, a ponto de transformar-se em superstição. É um alimento morto e que mata (RECLUS apud CODELLO, 2007, p. 229).

O pensamento de Reclus sobre educação influenciou diversos militantes e pensadores anarquistas, bem como marcou profundamente a experiência de alguns pedagogos do final do século XIX e início do século XX. Ao lado de Proudhon, Bakunin e Kropotkin, Élisée forjou os princípios da pedagogia libertária, discutida e colocada em prática através da atuação do movimento operário europeu. Nota-se a influência direta da Educação Integral em projetos pedagógicos como os de Paul Robin (Orfanato de Cempuis), Sébastien Faure (La Ruche) e Francisco Ferrer y Guardia (Escola Moderna). Assim, a partir de algumas premissas e presupostos básicos sobre a Educação Integral e uma nova epistemologia no campo da geografia alguns educadores lançaram-se à prática e testaram algumas formas inovadoras de ensino de geografia em ambientes educativos libertários. Ferrer foi um deles, como veremos ao longo dos próximos capítulos. E é justamente sobre este último que trataremos de aprofundar, estabelecendo as influências que Reclus exerceu no projeto da Escola Moderna de Barcelona, bem como as relações do pedagogo catalão Ferrer com o geógrafo anarquista. Para isso buscaremos traçar, por um lado, os caminhos pelos quais o pensamento reclusiano chegou à Espanha e, por outro, como se constituiu o ensino da geografia e das ciências naturais na

Escola Moderna e sua relação com a proposta de Ensino Racionalista de Ferrer y Guardia.

5.3. A difusão de Reclus na Catalunha e na Espanha

A preocupação dos operários espanhóis quanto à educação de seus filhos e filhas se expressa já nos primeiros momentos da organização do movimento sindical no país, desde meados da década de 1870, sob forte influência dos pressupostos da Associação Internacional dos Trabalhadores. Porém, as reformas educacionais interessavam também a outros grupos da sociedade espanhola: livre-pensadores, cientistas de diversas áreas, progressistas, maçons. No bojo da renovação científica que ocorria em toda Europa, fortemente marcada pelo estudo da Natureza e da busca de um sentido universal da vida, algumas das principais obras científicas e filosóficas passaram a ser traduzidas e publicadas na Espanha. A divulgação do pensamento geográfico e dos opúsculos políticos de Reclus caminhou ao lado da difusão de outros pensadores científicos como Büchner, Haeckel, Kropotkin que influenciaram as reflexões sociológicas e os estudos dos operários espanhóis.

As obras de Reclus, carregadas desse sentido de renovação intelectual, foram editadas em cidades como Madrid, Barcelona e Valência. Foi a partir de 1887, que se iniciou o lançamento dos 19 volumes da *Nueva Geografia Universal*, tendo seu último número editado em 1893, a cargo de um comitê de geógrafos e historiadores presidido por Antonio Cánovas del Castillo, historiador que foi diversas vezes presidente da Espanha e morreu, coincidentemente, assassinado por um anarquista italiano em 1897 . Assim, a grande coleção produzida pelo geógrafo anarquista chegou a diversas bibliotecas públicas, particulares e operárias, possibilitando ao grande público tomar contato com o pensamento anarquista ali implícito.

No que diz respeito à Catalunha, em especial, podemos identificar, já na década de 1880, o esforço de militantes anarquistas de orientação bakuninista como Eudald Canivell e Cels Gomis na divulgação do pensamento de Reclus. Através da fundação de sociedades científicas e bibliotecas operárias, mas principalmente do trabalho editorial de grupos anarquistas, as ideias e obras do anarquista francês chegou às mãos dos leitores espanhóis. Em 1887 o grupo editor da revista *Acracia*

lança *Evolución y Revolución* e os editores de *Los Desheredados* editam o opúsculo *A los campesinos*, ambos traduzidos por Anselmo Lorenzo, um dos pioneiros do anarquismo e anarco-sindicalismo na Espanha. A editora comercial F. Sempere de Valência foi também grande responsável, a partir dos primeiros anos de 1900, pela popularização das obras de Reclus editando diversos títulos a preços populares e com grandes tiragens, como *Historia de uma Arroyo*, *Historia de uma Montaña*, *La Terre* (lançada em parte intituladas *Los Continentes, La Atmosfer*a, etc).

Mas foi, sem dúvida, Francisco Ferrer y Guardia o maior entusiasta de Reclus na Catalunha. A casa editorial Escuela Moderna, parte de seu projeto pedagógico de educação laica, científica e racional, e publica a obra máxima do eminente geógrafo anarquista: *El Hombre y la Tierra*, composta de 6 volumes, traduzida por Anselmo Lorenzo e revisada por Odón de Buen. Esta obra foi utilizada na educação de muitos filhos de operários e adultos espanhóis que se encontravam fora da escola pública, muito restrita naquela época.

A importância da Escola Moderna na constituição de uma reflexão crítica e científica na Espanha foi tão grande que, muitos anos depois, Federica Montseny, expoente do anarquismo espanhol do século XX declarou durante um encontro em memória de Ferrer que

> la Escuela Moderna llenó de escuelas racionalistas pueblos y ciudades de España. Inició una obra editorial que introdujo entre los trabajadores y sobretodo entre los niños, concepciones nuevas. No podrá olvidarse jamás que a las ediciones de la Escuela Moderna se debe la traducción e impresión en España de “El Hombre y la Tierra” de Reclus, y que Malato, Grave, Enrique Lluria y algunos de los grandes revolucionarios científicos, fueron divulgados en España gracias a las ediciones de la Escuela Moderna. (MONTSENY, s/d)

O pensamento reclusiano podia então ser encontrado não somente em bibliotecas particulares de ilustres burgueses e intelectuais, mas também nas mãos de crianças nas escolas anarquistas e em bibliotecas operárias. Assim, o conhecimento, que antes era acessível somente aos ricos e poderosos, podia agora ser compartilhado com a classe operária espanhola.

5.4. Correspondência entre Élisée Reclus e Francisco Ferrer

A Escuela Moderna propunha novas relações entre alunos e professores e pretendia criar uma nova forma de educar as classes operárias. Para isso, Francisco Ferrer necessitava de ajuda. Seu livro, *La Escuela Moderna,* publicado postumamente, cita diretamente o eminente geógrafo francês Élisée Reclus. Ferrer compila no capítulo XI – intitulado *Laicismo y Biblioteca* - diversos artigos e notícias veiculadas no *Boletín de la Escuela Moderna*, órgão de informação e divulgação do projeto. Além de tratar do ensino laico, apresenta alguns textos sobre diferentes áreas do conhecimento, como aritmética, história e geografia.

No que se refere à geografia, Ferrer registra que travou um diálogo diretamente com Reclus, através de troca de correspondência, tratando do ensino de geografia. Há três cartas conhecidas: A primeira delas é de Reclus a Ferrer, datada de 26 de fevereiro de 1903, e escrita em Bruxelas. As duas outras são assinadas por Francisco Ferrer e foram descobertas na Biblioteca Nacional Francesa e publicadas pela primeira vez pelo geógrafo italiano Federico Ferretti em eu livro *Il Mondo Senza la Mappa* (FERRETTI, 2007).

Sabe-se que durante as viagens pela Europa realizadas por Ferrer, em companhia de Leopoldine Bonnard e Ernestine Meunier, o pedagogo travou contato com diversas personalidades políticas e científicas que se aproximavam ideologicamente de suas propostas como Jean Grave, Carlos Malato, Paraf-Javal, entre outros. Em sua passagem por Bruxelas (Bélgica), Ferrer realizou uma palestra pedagógica no Instituto Geográfico que, segundo Nora Muro, “deixou admirado o geógrafo Élisée Reclus” (MURO, 2009, p. 37). Acreditamos que seria esta a origem da amizade entre Ferrer e Reclus, que teria durado até morte deste último.

Analisando os documentos é possível afirmar que é intenso o contato entre os dois durante alguns meses e que havia a intenção de tratarem de assuntos práticos e pedagógicos em relação ao ensino de geografia na Escuela Moderna. Além disso, podemos tentar reconstruir a passagem de Ferrer por Bruxelas e seu encontro pessoal e intelectual com Élisée Reclus.

Diante da solicitação feita pelo pedagogo para que Reclus produzisse um livro didático para as crianças da Escola Moderna, Ferrer recebe uma resposta negativa

do geógrafo. Ele argumenta em carta ao colega no ano de 1903, que “não há texto para o ensino da geografia nas escolas primárias” e continua dizendo não conhecer “um só [livro] que não esteja infectado do veneno religioso, patriótico ou, o que é ainda pior, da mentalidade burocrática” (RECLUS, 2011c, p27).

E acrescenta ainda que as crianças devem conhecer diretamente os fenômenos, através do contato com a Natureza, pela experiência e observação. Além disso, diz que o ensino oral por parte de professores bem formados e que amam sua profissão seria o melhor método para os estudantes de escolas livres. Ou seja, esse posicionamento frente ao pedido de Ferrer encontra-se em consonância com outros escritos teóricos de Reclus sobre o papel castrador que é exercido pelos livros didáticos sobre as crianças e de sua proposta de ensino ao ar livre.

Transcrevemos abaixo a íntegra da carta:

> Sr. Ferrer Guardia.
>
> Querido amigo:
>
> Em meu conceito não há texto para o ensino da geografia nas escolas primárias. Não conheço um só que não esteja infectado do veneno religioso, patriótico ou, o que é ainda pior, da mentalidade burocrática.
> Por outro lado, quando as crianças têm a felicidade, que seguramente terão na Escola Moderna, de achar-se sob a direção de professores inteligentes e amantes de sua profissão, ganham em não ter livros. O ensino oral, sugestivo, dado pelos que sabem para os que compreendem, é o melhor. Depois de haver recolhido a semente dão a colheita pela redação de notas e a construção de mapas.
> Contudo, pode-se admitir que, até para os professores, a literatura geográfica se enriqueça com um manual que sirva de guia e de conselho no ensino dessa ciência.
> Você quer que eu me dirija para isso a N***, pessoa que provavelmente é capaz de escrever esta obra no critério indicado?
> O saúda cordialmente seu amigo.
>
> Élisée Reclus
>
> Bruxelas, 26 de fevereiro de 1903 (RECLUS, 2011c, p. 27-28)

Já em junho de 1903, desde Barcelona, Francisco Ferrer escreve ao “querido amigo e companheiro”, demonstrando muito carinho e atenção para com Reclus, que já encontrava-se em idade avançada. A missiva sugere também que tenha conhecido a família de Reclus e seus colegas de trabalho científico. Ferrer também demonstra todo o entusiasmo ao retornar de Bruxelas – onde travou contato pessoal com Reclus - para Paris, pois escreveu uma carta a ele no dia seguinte à sua

chegada. O documento aponta também que Ferrer y Guardia estava constantemente em Paris durante o período, pois escrevia desde Paris e solicitava resposta para seu endereço francês que aparece estampado no papel: "*Rue Richer,* 43, Paris".

Na carta o pedagogo trata de diferentes assuntos. Primeiramente, confirma envio de carta anterior em que incluía um recorte de "*Temps Nouveuax"* sobre aritmética para que Reclus pudesse mostrar ao seu "amigo o professor de matémática". Levantamos a hipótese de que pode tratar-se do matemático Charles-Ange Laisant ou de Paraf-Javal. Trata também da organização de uma "viagem de propaganda" de Reclus pela Espanha, com ajuda de Anselmo Lorenzo, para realização de palestras em Barcelona e Madrid. Haveria até anúncios de tais atividades nas páginas de "*Tierra y Libertad*", motivo pelo qual Ferrer afirma que todos dão como certa a viagem do eminente geógrafo francês em terras ibéricas.

Sobre a questão especificamente educativa Francisco Ferrer envia a Reclus uma pergunta feita por um dos professores da Escola Moderna sobre a proposta de "Mapa Globular", projeto que foi apresentado aos docentes da escola em Barcelona e, segundo, Ferrer, todos gostaram muito da ideia. Mas o tema principal e que mais nos interessa é o tratado sob o título "Manual de Geografia para Professores". Nele Ferrer escreve: "Sinto muito que se tenha perdido aquela carta na qual me dava os detalhes referentes à confecção do dito manual". Pergunta ainda se ele não poderia se dispor a dar conselhos a outra pessoa para que pudesse escrever tal obra, pois assim faria "um bom serviço" para a educação científica. Ferrer afirma que concorda com o geógrafo que o referido livro deve destinar-se aos mestres e não aos estudantes (FERRETTI, 2007, p. 221-222, tradução nossa).

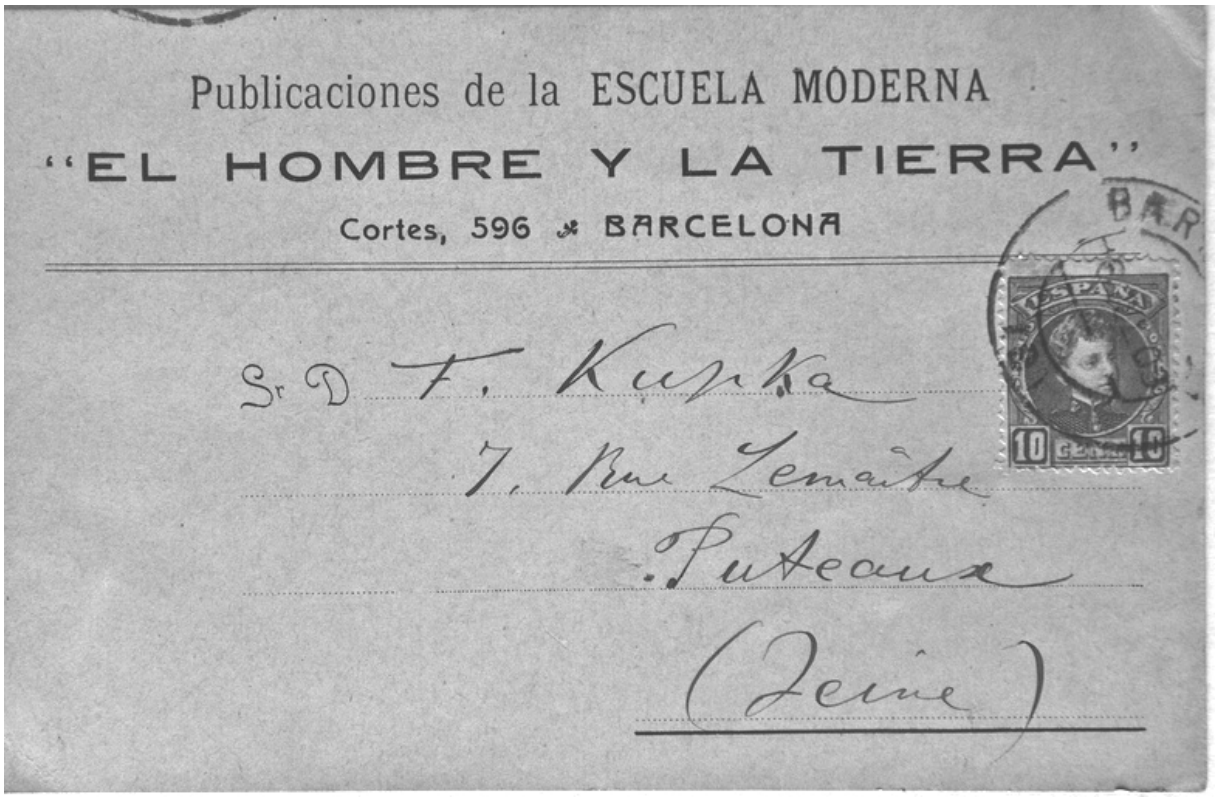
A outra carta, escrita em francês desde Barcelona em papel timbrado da "Escuela Moderna", data de 04 de julho de 1903, trata dos acertos para publicação de algum texto ou obra de Èlisée Reclus, já que Ferrer comenta o interesse em publicar uma síntese de um texto, pois teve dificuldade de escolher partes por achar toda a obra muito interessante. Relata que a tradução ficará a cargo do Senhor Odón de Buen, "professor de ciências naturais na Universidade de Barcelona, convencido por sua luta contra o clericalismo". Ademais faz algumas perguntas relativas aos direitos de tradução e a relação com os editores. A "resposta" de Reclus aparece na própria carta, anotada no canto da página pelo próprio geógrafo:

“aprovado, ER, 9 VII 1903”. Por fim, Ferrer lamenta que o geógrafo tenha desistido de sua viagem à Espanha, pois quando esteve em visita à Bruxelas pôde ver o efeito que uma palestra de Reclus causou no público da Universidade Nova (FERRETTI, 2007, p. 223, tradução nossa)

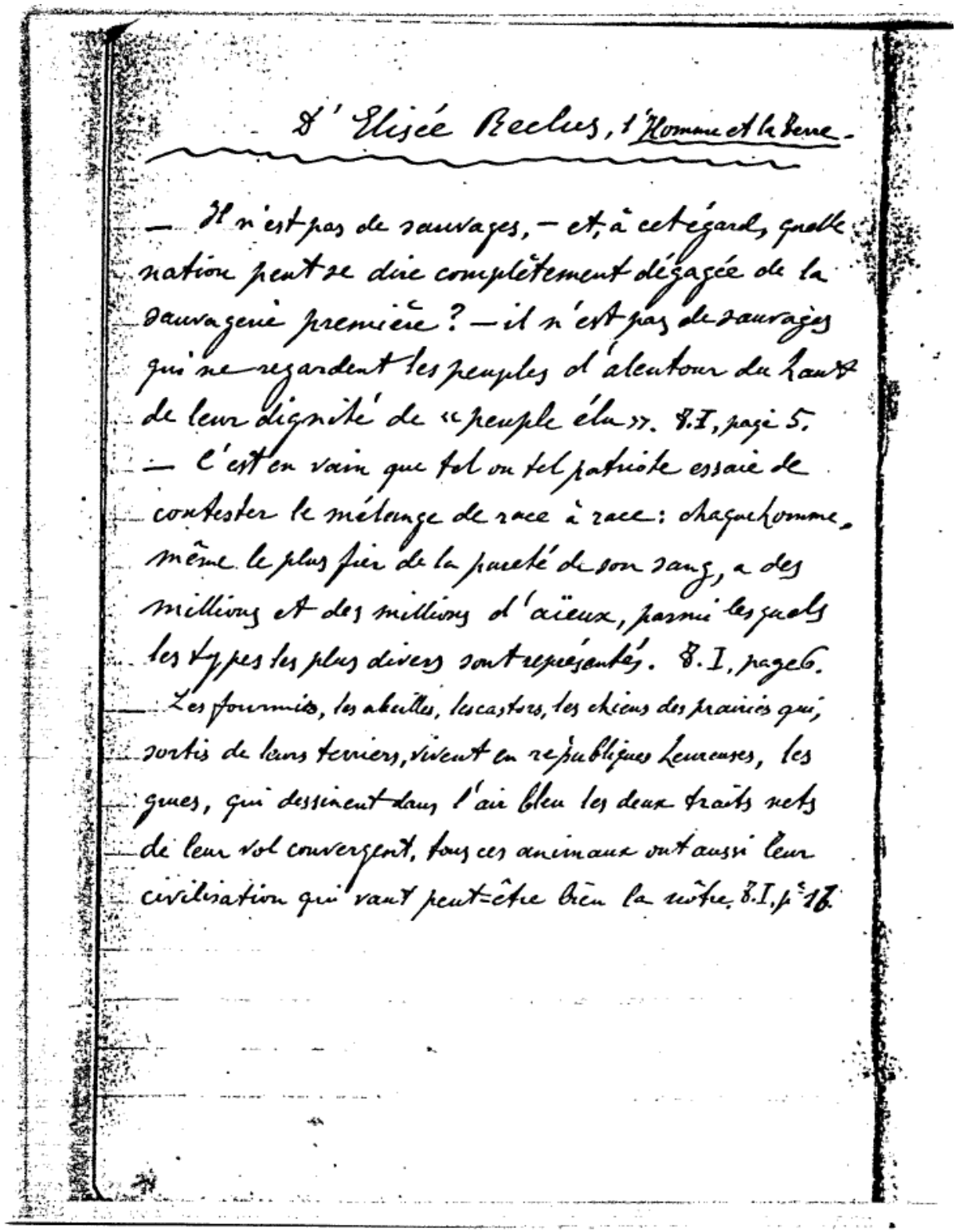
A admiração de Ferrer pelo pensamento de Reclus comprova-se quando encontramos em um caderno de notas manuscritas, nomeado como *Colección de Noticias y Pensamientos de Varios Autores* (FFiG), ao lado de citações de Epicuro e Thomas Jefferson, a reprodução de um trecho da obra *L'Homme et la Terre* do geógrafo e anarquista Élisée Reclus. Mas encontraremos muitas outras referências de Reclus, relacionando-o diretamente com a Escuela Moderna e seu fundador. No capítulo seguinte.

Mas, para finalizar, trazemos uma curiosidade referente ao ano de 1909: algumas cartas trocadas entre Ferrer e Franz Kupka (1871-1957), o artista e anarquista tcheco que produziu os desenhos que ilustram as páginas de *El Hombre y la Tierra*. São documentos dignos de análise devido ao seu conteúdo e por terem sido escritos pouco antes dos trágicos acontecimentos na vida de Ferrer. Infelizmente, não poderemos e nem é objetivo dessa pesquisa exaurir todas as fontes por nós encontradas. Torcemos para que outros possam explora-las. O que nos interessa é ver como a produção editorial da *Publicaciones de la Escuela Moderna* apostava no sucesso e no retorno que a obra final de Reclus daria, tanto em termos econômicos como político-educativos. Envelopes e papéis de carta foram confecionados com o timbre da editora e do título do livro do geógrafo francês[21]. Mais um indício da íntima relação entre ambos e da incrível admiração que ele exercia sobre Francisco Ferrer.

[21] Os documentos encontram na coleção “Spain, various manuscripts Collection” do International Institute of Social History (IISH): http://www.iisg.nl/archives/en/files/s/ARCH01762full.php. Encontramos imagens dos documentos disponíveis para download em: http://www.flickr.com/photos/margaretkilljoy/sets/72157626283576549/detail/



Envelope endereçado à Franz Kupka pela Publicaciones de la Escuela Moderna em 16/07/1909 (IISH).



D' Elisée Reclus, l'Homme et la Terre.

— Il n'est pas de sauvages, — et, à cet égard, quelle nation peut se dire complètement dégagée de la sauvagerie première? — il n'est pas de sauvages qui ne regardent les peuples d'alentour du haut de leur dignité de « peuple élu ». 8. I, page 5.

— C'est en vain que tel ou tel patriote essaie de contester le mélange de race à race: chaque homme, même le plus fier de la pureté de son sang, a des millions et des millions d'aïeux, parmi lesquels les types les plus divers sont représentés. 8. I, page 6.

Les fourmis, les abeilles, les castors, les chiens des prairies qui, sortis de leurs terriers, vivent en républiques heureuses, les grues, qui dessinent dans l'air bleu les deux traits nets de leur vol convergent, tous ces animaux ont aussi leur civilisation qui vaut peut-être bien la nôtre. 8. I, p. 16.

Página do manuscrito Colección de Noticias y Pensamientos de Varios Autores de Francisco Ferrer y Guardia com anotação de trecho de obra de Élisée Reclus (FFiG).

CAPÍTULO 6: ANARQUISMO E CIÊNCIA NOS LIVROS DA ESCUELA MODERNA

6.1. Projeto Pedagógico, Metodologia de Ensino e Política Editorial da Escuela Moderna

A grande maioria dos estudos acadêmicos e livros que tratam da Escola Moderna ou de seu fundador adotaram uma abordagem histórica, a maior parte das vezes biográfica e sóciopolítica (SOLÁ, 1978b; MONÉS et alli, 1977; BERGASA, 2009; ARCHER, 2010; FARRÉ, 2006; DELGADO, 1978). Dentre estes, Pere Solà e Buenaventura Delgado destacam-se por se dedicarem a interpretar os aspectos pedagógicos que são experimentados na escola, mesmo que suas abordagens e conclusões sejam, por vezes, divergentes. Quase a totalidade das análises sobre os princípios pedagógicos da Escuela Moderna acabam por reproduzir as propostas expostas pelo próprio Ferrer em seu livro póstumo. Ainda são escassos os trabalhos que se dedicam profundamente aos aspectos filosóficos, científicos e, especialmente, pedagógicos do racionalismo pedagógico ferreriano.

Um dos primeiros trabalhos dedicados ao tema foi escrito por J. Martel[22] em 1933 e, tomamos de empréstimo a análise de Sol Ferrer sobre a mesma:

> A tese do professor J. Martel estuda essencialmente a educação tal como a entendia Ferrer. Para nós, mais amplamente, o pensamento político e social de Ferrer forma um conjunto. A pedagogia de Ferrer está estreitamente vinculada a suas ideias políticas e sociais (FERRER, 1980, p. 271, tradução nossa)

J. Martel identifica as várias influências que orientaram o pensamento pedagógico de Ferrer: por um lado os pensadores da "era das luzes" como Rousseau, Kant e Locke, por outro o positivismo de Comte e Spencer, combinação que o levaria a oposição à teologia e à metafísica e a acreditar numa educação mais livre e espontânea. Para sua filha, Sol, Martel foi o "autor que melhor dicerniu o pensamento verdadeiro e o sentido da atividade de Ferrer" (FERRER, 1980, p. 273, tradução nossa). Antes dele, Willian Archer já havia dedicado uma volumoso e

[22] Refere-se à MARTEL, J. Ferrer's Experimental School as A Symbol of the Modern Progressive Educational Movement, New York University, Ph.D. 1933. Infelizmente, não tivemos acesso à referida tese.

interessante capítulo de seu livro aos aspectos propositivos educacionais da Escuela Moderna. Archer escreveu em 1911, como vimos anteriormente, a partir de uma intensa pesquisa em Barcelona junto ás autoridades, conhecidos e familiares de Ferrer pouco após seu fusilamento, bem como consultou os documentos do processo, artigos de jornais e teve acesso à cartas que hoje encontram-se perdidas. Portanto, é uma testemunha dos fatos em seu tempo. Além de deter-se na análise do conteúdo de alguns livros das Publicaciones de la Escuela Moderna – pontos de vista que retomaremos mais adiante – Archer, como jornalista estrangeiro, descreve as péssimas condições da educação pública espanhola à época: baixos salários para os professores; poucas escolas e a maioria delas em péssimas condições de higiene das escolas, algumas anexas a cemitérios, hospitais e até prisões; o predomínio do ensino clerical e da gestão da igreja de escolas para os ricos. Num artigo, William Heaford (1910b), um inglês que foi muito próximo de Ferrer a ponto de ser um de seus herdeiros, reaconstrói a trajetória da Escuela Moderna e aponta a "desgraçada situação da educação pública na Espanha", apontando um exorbitante número de analfabetos em 1907 – cerca de 10 milhões. Archer pergunta então, diante desse quadro terrível, "parece tão estranho que Ferrer consideerara a reforma educativa como o priemrio passo rumo a qualquer tipo de melhora permanente da condição dos espanhóis?" (ARCHER, 2010, p. 61, tradução nossa).

Ferrer não foi o fundador da educação democrática, nem mesmo na Espanha. Desde meados do século XIX a classe operária já vinha praticando algumas experiências de educação para seus filhos, ainda insipientes e não sistematicamente. Surgiram também escolas republicanas na Espanha. Mas, para Archer, "a novidade da Escuela Moderna foi, em priemrio lugar, a aplicação de métodos pedagógicos mais ou menos modernos e científicos e em segundo lugar, o ensino baseado em uma doutrina definitivamente racionalista, humanitária, antimilitarista e antipátriótica" (ARCHER, 2010, p. 62, tradução nossa). Por pretender formar "cidadãos rebeldes" a escola gerava pavor nas mentes clericais e conservadoras.

Uma das maiores dificuldades para implantação e manutenção da escola foi encontarr professores capazes e dispostos à enfrentar a batalha e levar à prática suas ideias. Uma das primeiras, senão a primeira, a se juntar a Ferrer foi Clémence Jacquinet, uma educadora francesa que ele conheceu em Paris, Foi acusada de ser

anarquista e atéia pelas autoridades espanholas e de haver sido expulsa do Egito, onde lecionou em uma escola do distrito de Sakha, quando na verdade mudou-se para o Cairo com seu patrão e meses depois a escola foi fechada por falta de recursos. Archer a considera, ”em certo sentido, anarquista” e “no mesmo sentido em que o era Ferrer” (ARCHER, p. 65-66, tradução nossa).

Muitos dos críticos mais virulentos, em geral católicos, direitistas e conservadores, acusam Ferrer de uma série de atos – de fato e de pensamento – a partir da análise dos livros didáticos publicados pela editorial da Escuela Moderna. Portanto, o caráter pedagógico se funde e se complementa com o as ideais políticas e métodos científicos contidos nas folhas cerradas entre as singelas encadernações de capas vermelhas de uma dúzia de livretos escolares que ganahram vida entre 1901 e 1906. Esse aspecto político e educativo é próprio de qualquer proposta pedagógica. Todos educadores, legisladores, cientistas e militantes carregam junto de si e em todas suas ações – sejam elas na vida pública ou privada, na escola ou no trabalho – sua concepção de mundo que se traduz numa determinada crença política. Com Ferrer e seus colaboradores não seria diferente. A neutralidade no campo político não existe, assim como não existe no campo educacional. Ou se tem uma educação religiosa ou uma educação laica; ou se ensina as teorias da evolução ou as fábulas bíblicas; ou se ensina a adorar um bandeira e desprezar outros povos ou se estimula a negação do patriotismo e o respeito aos seres humanos de todo o planeta; ou se educa para obediência ou se constrói processos de realização de autonomia para todos. É nesse sentido que os livros da Escuela Moderna refletem essa postura política de um grupos de intelectuais preocupados com a renovação pedagógica, grande movimento que se gestava nos primeiros anos do século XX em várias partes do mundo; de uma rede de cientistas que se encontravam na posição mais avançada em suas áreas de conhecimento, desmistificando os conceitos metafísicos e fazendo circular pela mente das crianças teorias evolucionistas, baseadas em observações científicas e racionais. Pelos livros podemos resgatar e interpretar o pensamento desses homens e mulheres, amigos da infância e da ciência, anarquistas, livre-pensadores, maçons, republicanos, mas, acima de tudo, apaixonados pelo saber e pela sua difusão entre todos seres humanos.

Concordamos com a afimação de Alain Choppin quando aponta que

> A natureza da literatura escolar é complexa porque ela se situa no cruzamento de três gêneros que participam, cada um em seu próprio meio, do processo educativo: de início, a literatura religiosa de onde se origina a literatura escolar, da qual são exemplos, no Ocidente cristão, os livros escolares laicos 'por pergunta e resposta', que retomam o método e a estrutura familiar aos catecismos; em seguida, a literatura didática, técnica ou profissional que se apossou progressivamente da instituição escolar, em épocas variadas – entre os anos 1760 e 1830, na Europa –, de acordo com o lugar e o tipo de ensino; enfim, a literatura 'de lazer', tanto a de caráter moral quanto a de recreação ou de vulgarização, que inicialmente se manteve separada do universo escolar, mas à qual os livros didáticos mais recentes e em vários países incorporaram seu dinamismo e características essenciais (CHOPPIN, 2004, p. 552).

Dentre os trabalhos sobre a vida e a obra de Ferrer que se produziu na academia nos anos 1970, escontramos o livro de Buenaventura Delgado (1978). Trata-se de um olhar particular sobre a vida de Ferrer, pois o autor despende páginas e amis páginas com o claro intuito de detrata-lo e desconsidera-lo, com base em argumentos ora preconceituosos e elitistas, ora beirando a qualidade dos argumentos encontrados nas revistas de fofocas. Delgado opõe um grupo de “panegiristas” de Ferrer a uma gama de pensadores – entre intelectuais, políticos, acadêmicos – que oconsideram, além de anarquista – que, como vimos, não é nenhuma ofensa – também “pedante”, “imbecil”, “malvado”, “farsante”, “místico”, “sensual”, “fanático”, “perigoso”, “intolerante”

Além das críticas à pessoa e à índole de Ferrer expressas por muitos de seus inimigos e compiladas – e elevadas à categoria de verdade – por Buenaventura Delgado em um livro de estudos pedagógicos, o autor esforça-se para desqualificar o trabalho realizado na Escuela Moderna. Cita absurdos como declarações de que ali se ensinava doutrinas coletivistas e até a fabricar bombas. Ou então que a escola teria sido “concebida como um empresa comercial na qual prevaleceram os critérios econômicos sobre os pedagógicos” (DELGADO, 1978, p. 14, tradução nossa). Afirma, entretanto, que a intenção de seu estudo sobre o funcionamento das escolas racionalistas é “aportar os dados suficientes para poder avaliar criticamente a obra pedagógica de Ferrer à luz do contexto histórico, pedagógico” em que se desenvolveu (Ibid.). Dentre suas críticas está o levantamento da suspeita em relação à autoria do livro publicado postumamente de Ferrer – atribuindo-o à Anselmo Lorenzo sem nenhuma prova documental – e a desqualificação de seu conteúdo, considerando-o sem coerência.

O silêncio e o ostracismo de que Ferrer foi vítima por muitos anos no que tange à história da educação e a consequente ausência de seu nome nos compêndios de pedagogia é considerado por Delgado como “sem fundamento”. Explica-se, dizendo: “Não é possível crer que todos os historiadores da educação – incluidos os não católicos – sejam míopes, 'ressentidos' e estejam 'cegos por um estreito espírito de classe' ante este 'apóstolo'” (Id., p. 8, tradução nossa). O desenvolvimento posterior dos estudos em educação, tanto no campo da história como da didática, mostraram o quanto Buenaventura Delgado estava equivocado e o vivo e crescente interesse na educação democrática, na pedagogia libertária e nas experiências e práticas educativas dos anarquistas denunciam não só uma provável “miopia” de muitos pesquisadores, mas desnudam, o que é mais importante, as posturas políticas dos pesquisadores e qual é o lugar de sua fala. Mais uma vez notamos que a produção científica não se dissocia da política. Nem hoje, nem ontem. E Ferrer sabia muito bem disso.

Delgado dedica parte de seu trabalho à análise dos livros da Escuela Moderna, buscando basicamente provar que Ferrer executou nada mais do que doutrinação política radical entre as crianças, tomando como exemplo os conteúdos antimilitaristas, anticlericais e preocupados com as questões sociais que afligiam os trabalhadores da época. Elenca um rol de citações, para ele absurdas por seu radicalismo dirigido à crianças. Recorreremos à opinião de Delgado quando necessárias para se compreender seu olhar sobre determinadas obras que analisaremos à frente. Mas acreditamos que vale desvendar de vez com que espírito o autor se lançou à empreitada proposta. Para Delgado, em conclusão à sua “análise” da coleção de livros da Escuela Moderna afirma que “não existe preocupação alguma pedagógica por renovar os métodos e sistemas tradicionais de ensino”, constituem “um arsenal de recursos dialéticos em defesa de determinados peconceitos nada científicos” (DELGADO, 1978, p. 124-125, tradução nossa). Para ele, seria “pouco pedagógico utilizar no ensino obras pensadas e dirigidas para adultos e menos pedagógico ainda dirigi-las indistintamente à crianças e adultos” (Id., p. 125, tradução nossa). Acusa Ferrer de não haver publicado nenhum livro de “teoria da educação”, nem de “didática nem de organização escolar” e muito menos de “psicologia aplicada à infância” (Id., p. 124, tradução nossa). Também de não ter dado importância necessária, no julgamento do ilustre historiador da educação, para

ensino de línguas e aritmética. Como argumento final, já num tom de desespero, desdenha da qualidade tipográfica dos livros, condenando seu tamanho, tipo de letra, ilustrações e encadernação, que seriam muito inferiores aos de conhecidas casas editoriais comerciais – autorizadas pelo governo espanhol – de livros pedagógicos.

Curiosa e relativamente confusa é sua conclusão – quando não, equivocada. Delgado afirma que a Escuela Moderna manipulava "as mentes infantis inculcando nelas qualquer programa que o educador se propõe" (Id., p. 140, tradução nossa) e que residiria aí a "novidade" de Ferrer, "em haver convertido a escola em centro de doutrinação política, em haver substituído um dogmatismo intransigente e estúpido por outro dogmatismo de signo contrário tão injustificável como aquele" (Id., p. 228, tradução nossa). Mas nos perguntamos: não fariam as escolas, todas elas, de ontem e de hoje, nada mais além de inculcar um programa proposto pelo educador? As escolas tradicionais não forma patriotas, carolas, capitalistas, estatistas? Ferrer tinha o objetivo de constituir uma educação em oposição à que existia na Espanha ainda presa em um limbo medieval em muitos aspectos. Nunca foi seu objetivo a "neutralidade" pedagógica, proposta por alguns pensadores do campo libertário como Ricardo Mella e por alguns liberais conservadores, mais como retórica do que como uma prática, pois se entendemos que o que se oporia a essa educação "inculcadora" é a absoluta autonomia da criança e o respeito total a seus desejos e interesses, sabemos que não é essa escola que os inimigos de Ferrer desejam implementar. Mesmo Delgado, se utiliza de argumentos parecidos para demonstrar uma aparente contradição entre a proposta de Ferrer ou sua interpretação posterior e a prática no cotidiano escolar:

> Se (…) cremos de verdade que é necessário deixar que a criança desenvolva as próprias capacidades de cada idade deixando que pense e atue como criança sem tentar quimar etapas de seus desenvolvimento evolutivo, a obra pedagógica de Ferrer é mais discutível (Id., p. 141, tradução nossa).

Para o professor de Universidade de Barcelona, Buenaventura Delgado, é mais importante ensinar as crianças a dizer "mamãe" e "papai" do que palavras como "liberdade". Podemos, por assim dizer, compreender que tipo de educação Delgado espera para as gerações futuras. Por certo que Ferrer, e todos pedagogos

que o antecederam e o sucederam e constituem o que chamamos verdaieramente de corrente de renovação pedagógica, aquela baseada no racionalismo, na ciência e na atuação política coletiva e de cada sujeito envolvido no processo se ensino-apredizagem, ensinarão aos seus filhos não somente a palavra “liberdade”, mas também seu significado mais profundo.

Ao contrário da obra de Delgado, podemos afirmar que para uma análise do projeto editorial realizado pela Publicaciones de la Escuela Moderna não há trabalho mais detalhado e completo – e também recomendado – do que a tese de doutorado de Pascual Velázquez Vicente (2009), sistematizada em parte em um artigo onde, assinando junto a Antonio Viñao, que versa não “sobre a vida, obra e ideias “ de Ferrer, nem “de um modo direto, sobre sua obra e suas ideias pedagógicas”, mas sim do projeto complementar à sala de aula, concretizado pela edição dos livros que seriam utilizados tanto pela escola de Barcelona como por outras tantas escolas racionalistas ao redor do mundo. Velázquez dedica-se ao exame minucioso de cada obra em seu mais profundo aspecto – edição, papel, cor e textura da capa, imagens, autores citados, números de edições, tiragem, conteúdo, etc – próprio de um apaixonado por livros e colecionador de preciosidades relacionadas à Escuela Moderna. Recomendamos vivamente a consulta a esse trabalho por seu enorme aporte no que se refere aos livros da escola de Ferrer. Não nos cabe reproduzir o árduo trabalho de Velázquez, ao qual nos resignaremos a citar sempre que necessário, em especial quandos e trata da análise dos conteúdos específicos das obras selecionadas.

Velázquez e Viñao (2010), baseados em uma interpretação quanto ao surgimento de um mercado editorial espanhol “de avanzada”, imprimem o papel primordial da Editorial Publicaciones de la Escuela Moderna na história do livro e da leitura de obras revolucionárias ou sediciosas, como classificou Robert Darnton (1992). Em 1901, Ferrer lança sua empreitada gráfica quando se amplia a edição de livros populares, com grandes tiragens e custo acessível a maioria dos trabalhadores, direcionando-se para a edição de livros considerados de cunho político e de leitura de compromisso que se tornaria efervescente nos anos 1920 e 1930 em toda Espanha. Nesse sentido, a editora da Escuela Moderna – ao lado da Biblioteca Sociológica Internacional de 1904 e a Editora Sempere de 1900 –

asumiria um appel de pioneira, malgrado suas dificuldades após a morte de Ferrer e, posteriormente, de Portet em 1918.

Já o trabalho de Nora Muro (2009) destaca-se entre os demais, pois em seu livro sobre os métodos de ensino na Escuela Moderna propõe um estudo desde uma perspectiva estritamente pedagógica e, para isso, dedica-se também à análise dos livros de estudos e leituras utilizados na educação de crianças e adultos. Porém, suas conclusões divergem em muitos aspectos da de Delgado (1978). A autora reconstrói assim, em parte, o currículo escolar colocado em prática na Escola Moderna entre os anos de 1901 e 1906. Uma de suas principais fontes são os diversos números do *Boletín de la Escuela Moderna*, publicação mensal editada a partir de sua inauguração, através do qual Ferrer e Clemência Jacquinet, diretora da escola entre 1901 e 1904, expõem para os pais, estudantes, professores e apoiadores as propostas e resultados alcançados a cada trimestre. Mas a centralidade do estudo está na análise dos "manuais escolares" utilizados no ensino racionalista e as suas especificidades frente aos manuais comumente utilizados nas escolas tradicionais espanholas.

Dentre os principais instrumentos para a concretização de qualquer projeto político-pedagógico estão os livros didáticos, paradidáditos e de orientação para os professores adotados por uma instituição. Segundo Alain Choppin, há muita dificuldade em determinar a natureza de livros didáticos, por conta dos conteúdos diversos e nem sempre unifromes, caracterizando-se por diferentes estilos de organização e linguagem. Também a própria barreira linguística se configura como problema, na medida em que não há uniformidade nos diferentes idiomas quanto ao termos utilizado para designar tal produção literária (*manuels escolaires, textbooks, libro escolar, schulbuch*). Todos os livros didáticos, segundo Choppin, oscilam entre dois objetivos de difícil equação: por um lado, produzem uma exposição de dados objetivos e conteúdos relacionados à aprendizagem e a difusão de valores e visões de mundo de seus autores ou instituições. Choppin afrima: "O manual, que constitui a elaboração concreta dos objetivos de aprendizagem, flutua necessariamente entre duas funções: veicular uma ideologia, um sistema de valores, ou então expor conhecimentos objetivos" (CHOPPIN, 1998, p. 185). Dentre a bibliografia acadêmica especializada há um consenso em relação à interpretação corrente nos estudos analisados por Choppin (2004) de que os livros escolares foram frequentemente

utilizados como ferramentas de difusão de sentimentos patrióticos entre as crianças e a inculcação de uma atuação cívica dentro das leis estabelecidas, bem como forma de transmissão e consolidação de valores de uma sociedade ou instituição em dado momento histórico. Estudos apontam a utilização de tais obras pelos regimes totalitários e populistas como forma de doutrinação e dominação da população, em geral desquilificando e demonizando as dissidências políticas. Outro aspecto importante é que os estados nacionais logo perceberam o potencial dos livros escolares para a construção de uma identidade nacional, afirmando o pertencimento à uma nação, o compartilhamento de uma mesma história nacional. O livro didático vai apontar quais são, na visão dos estados e instituições nacionais, os valores e comportamentos que devem ser exaltados em suas páginas. Para Alain Choppin, ele é um "instrumento privilegiado de construção de identidade" e é, em geral, "reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político" (CHOPPIN, 2004, p. 553). Nesse sentido, podemos afirmar que os livros escolares são, em si, ferramentas políticas, para além de seu usso pedagógico. Choppin (2004) descreve quatro funções exercidas pelos livros didáticos, variando conforme o ambiente sociocultural, período histórico, métodos educativos e etc. A função *ideológica e cultural* é aquela a qual já aludimos, que faz do livro um instrumento de consolidação de uma língua e a manutenção de uma elite dirigente, por exemplo; a função *referencial*, ou didática, onde o texto é uma tradução do programa, sendo o suporte para transmissão de conhecimentos, técnicas e habilidades; a função *instrumental* quando põe em prática métodos de aprendizagem através de exercícios e atividades, na maioria das vezes baseada na memorização; e, por fim, a função *documental*, que para o autor serve como registro de imagens, textos compilados que serviriam para desenvolvimento do espírito crítico do aluno. Este último seria utilizado em ambientes pedagógicos que visam estimular a autonomia dos alunos.

Caso Buenaventura Salgado (1978) tivesse observado a produção textual e iconográfica dos livros didáticos infantis do regime franquista na Espanha – verdadeiras atrocidades nacionalistas, cristãs e anti-comunista, além de outros adjetivos de mesma ordem - podemos afirmar, sem sombra de dúvida, que ele teria relativizado muito a "doutrinação" realizada pela Escuela Moderna em comparação com aquela presente nos livros de Franco:

> Vale mais o patriotismo ingênuo, muitas vezes vulgar e exagerado, que o laico e néscio intelectualismo ... A primeira e fundamental lição de pedagogia que se impõe agora é encher a Escola de Espanha. Límpidas e purificadas as aulas, entronizado de novo o Santo Ensino redentor, há que se levar ao coração da criança - homem de amanhã - a fé em Deus e na História (*Desde el pilar de la raza hasta la cruz en la Alhambra*. Libro de Primer enseãnza, s.l.: s.e., 1940. Prólogo apud CAPELATO, 2009).

E temos ainda um exemplo de imagem presente nos livros nacionalistas espanhóis:

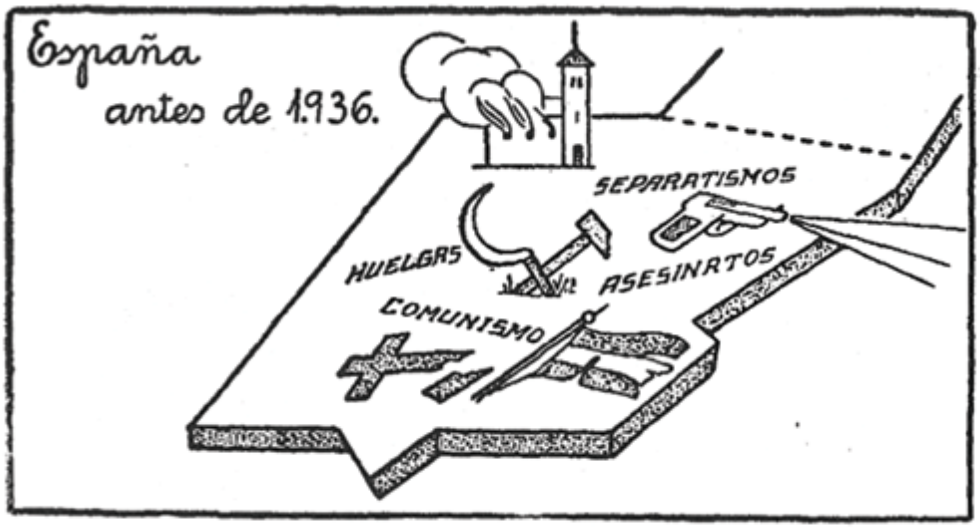


Figura 5

Desenho encontrado em Alvarez, Antonio. *Enciclopédia Segundo Grado*. Madrid, México, Buenos Ayres: Edaf, 1999. p.340 apud CAPELATO, 2009

Portanto, acreditamos que tais fontes não podem ser estudadas buscando-se encontrar uma neutralidade de sua produção, difusão e conteúdos, pois ela simplesmente não existe. Hoje já podemos dizer que há uma gama diversificada de abordagens sobre a história dos livros escolares (CHPPIN, 2004), mas qualquer estudo sobre o assunto pode toma-los como simples produtos de seu tempo, típicos de um universo cultural específico, ou como instrumentos de dominação política. Entendemos que os livros didáticos carregam essa dupla possibilidade interpretativa, mas ambas, ainda ssim, estão intimamente relacionadas com as posturas políticas de quem os produz e os historiadores da educação devem buscar, sempre que

possível e ao máximo, também as intenções com as quais tais obras foram colocadas nas mãos das crianças, pois,

> o livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, freqüentemente de forma favorável: as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados. E os historiadores se interessam justamente pela análise dessa ruptura entre a ficção e o real, ou seja, pelas intenções dos autores (CHOPPIN, 2004, p. 557).

Nesse aspecto, Ferrer e seus colaboradores nunca esconderam suas intenções, muito menos omitiram os conflitos sociais e econômicos das páginas impressa pela editora da Escuela Moderna. Bem ao contrário da maioria dos governos e de seitas religiosas que insistem em atacar as pedagogias socialistas e anarquistas de "doutrinárias", utilizando-se do argumento da "neutralidade", exigência, vale lembrar, que eles mesmos não cumpriram jamais.

Pesquisa recente realizada no Brasil propõe a dvisão em quatro gêneros de livros escolares encontrados em uma coleção selecionada que julgamos interessante para estebelecId.nto de uma classificação de nossos documentos. Primeiramente, os autores indicam as obras *narrativas*, que apresentam uma sequencia de fatos, em geral de natureza ficcional, e onde "se realiza (…) a transmissão de conteúdos instrutivos, morais e cívicos ou religiosos" (BATISTA et alli, 2002, p. 36). Nessa categoria incluimos *Las Aventuras de Nono* e *Tierra LIbre* de Jean Grave. Há também as *antologias*, sendo coletâneas de textos curtos de diferentes autores. *Patriotismo y Colonización* se enquadra nessa categoria. Os *compêndios* são "aqueles livros que se caracterizam como uma exposição didática de um conjunto de conteúdos, organizados de forma progressiva" (Id., p. 37) e a Escuela Moderna publicou muitos livros dete tipo, a amior parte, como vimos ou veremos, voltada para orientação dos professores. E, por último, um tipo de livro que Ferrer não publicou, os chamados cadernos de atividades, sendo formado por exercícios, em deral, complementar aos compêndios voltados para os estudantes.

Os manuais de leitura-escrita analisados por Nora Muro (2009) foram aqueles publicados pela Editorial de la Escuela Moderna a partir de 1903, quando Ferrer percebeu que para o sucesso de sua empreitada educativa seria necessário que se produzissem novos materiais didáticos para as crianças, baseados totalmente nos

princípios do racionalismo. Até então, durante o primeiro curso da Escola Moderna (1901-1902) utilizava-se livros de Celso Gomis, manuais populares na época, editados por Luis Tasso de Barcelona. Ao analisar 11 livros de leitura-escrita publicados pela editora de Ferrer e utilizados na sua escola, a autora conclui que todos cumpriam os objetivos propostos pelo ensino racional, científico e laico, além de difundir a ideologia ferrerista, próxima dos ideais anarquistas.

A autora propõe uma correlação interessante entre os livros de leitura e os princípios pedagógicos da Escuela Moderna, sugerindo as diferentes teorias e práticas filosóficas e pedagógicas que influenciaram a constituição do racionalismo pedagógico de Ferrer. Segundo Muro, Ferrer tomou do anarquismo um agudo antiautoritarismo e o antiestatismo, buscando a autonomia do sujeito e a busca da harmonia social através da coeducação de sexos e classes. O respeito à individualidade do aluno e os princípios de um idealismo pedagógico viriam de correntes naturalistas como a de Jean-Jacques Rousseau. Já a Educação Integral, ou seja, a superação da divisão entre trabalho intelectual e manual, foi claramente influência direta de Paul Robin e da experiência em Cempuis. Das correntes pedagógicas europeias e, de certa maneira, da Escola Nova, Ferrer herdou a crença na evolução científica e no racionalismo, porém numa interpretação mais radical, calcada no laicismo e cientificismo (MURO, 2009, p. 157).

A implantação dessa proposta pedagógica não foi simples. Mesmo tendo os recursos financeiros iniciais para a fundação da escola garantidos pela herança deixada pela Madame Meuniér, Ferrer deparou-se com a necessidade de lidar com a legislação vigente que regulamentava o ensino da época. De acordo com o *Real Decreto* de 26 de outubro de 1901 que regulamentava a educação primária na Espanha uma escola deveria cumprir algumas exigências, fossem públicas (estatais) ou privadas. Uma exigência era respeitar a divisão em função da idade das crianças, determinando três diferentes graus: párvulos, elementar e superior. Esse quesito era cumprido pela Escola Moderna através da seguinte gradação: Párvulos, para crianças de 05 a 06 anos; Curso Médio, para 06 a 09 anos; e Curso Superior, dos 10 aos 12 anos.

Quanto às disciplinas ou matérias que deveriam constar no programa das escolas espanholas da época, o governo determinava as exigências que seguem: Doutrina Cristã e Noções de História Sagrada; Língua Castelhana, leitura, escrita,

gramática; Aritmética; Geografia e História; Rudimentos de Direito; Noções de Geometria; Noções de Ciências Físicas, Químicas e Naturais; Noções de Higiene e de Fisiologia Humana; Desenho; Canto; Trabalhos Manuais; e Exercícios Corporais. (MURO, 2009, p. 69-70, tradução nossa) Para garantir o seu funcionamento a Escola Moderna oferecia todas as disciplinas, prescindido apenas de duas, por motivos de princípios ideológicos: Doutrina Cristã e Noções de História Sagrada foi excluída do programa para garantir uma educação "laica, racional e científica"; e Rudimentos de Direito, pois a Escola tinha como princípio que "a liberdade emana da natureza, não das leis que surgem do direito positivo". Incluiu-se ainda as seguintes disciplinas: Lições de Coisas para todos os graus, tratando-se uma educação intuitiva, estimulando a observação e a invenção; e Moral para as crianças do parvulário[23], que pretendia transmitir valores como solidariedade, igualdade e liberdade.

A conclusão da pesquisadora Nora Muro é a de que os livros da Escuela Moderna cumprem com sucesso os objetivos pedagógicos e políticos propostos, ao contrário da aparente contradição que Delgado sugere entre o discurso e a prática presente na experiência catalã. Para o segundo,

> a orientação dada por Ferrer a sua instituição fazendo com que crianças pensassem de acordo com umas pautas uniformes e idênticas para todos sem possibilidade de liberdade real de pensamento, fizeram cair ao credo pedagógico da Escuela Moderna em um dogmatismo semelhante ao das instituições por ele combatidas (DELGADO, 1978, p. 140, tradução nossa).

Semelhante argumento é sustentado pelo anarquista Ricardo Mella – com o qual supomos Ferrer ter tidos contato por figurar seu nome na agenda pessoal analisada anteriormente –:

> O ensino não pode e nem deve ser uma propaganda. O espírito de proselitismo se excede quando vai além do homem no pleno uso de suas faculdades mentais. Se há algo em que se exige absoluta abstenção e neutralidade, este algo é a instrução da infância (MELLA, 1989: 77).

O segundo podemos considera vítima de uma visão ingênua sobre o processo educativo, talvez com a intenção de ser mais libertário que os libertários de seu tempo, talvez por uma limitação de compreensão do projeto educativo

[23] Do latim *parvulus*, que quer dizer criança ainda pequena.

anarquista. Dificilmente saberemos, mas mesmo assim é essencial a realização de um estudo aprofundado sobre a vida e o pensamento de Ricardo Mella. Já o primeiro não pode ser escusado por uma suposta ignorância dos métodos e das políticas educacionais, muito menos de pretender-se mais progressista que Francisco Ferrer y Guardia no campo da educação.

Para contestar as afirmações de “doutrinação” e “castração da liberdade” supostamente realizada nas singelas salas de aula da Calle Bailén em Barcelona, ninguém melhor que as pretensas vítimas desse malefício para a mente das crianças que foi a Escuela Moderna. Não é fácil encontrar registros de ex-alunos das primeiras escolas racionalistas. Poderia se dizer que é quase impossível conseguir um relato ou depoimento de alguma criança que tenha travado contato direto com Jacquinet, Ferrer, Litrán, Casasola e Villafranca e tantos outros professores que ali lecionaram.

Consideramos os trabalhos de Muro e Velázquez como marcos essenciais dentro das novas tentaivas de interpretação histórica e pedagógica do projeto da escuela Moderna, em sua totalidade que incluia o ensino, a editora e a atuação sindical e militante. Acreditamos que ambos trabalhos merecem ser consultados por todos aqueles que pretendem entender a prática pedagógica da escola de Ferrer, bem como conhecer as publicações que circulavam entre professores e alunos desta e tantas outras escolas racionalistas ao redor do mundo. Tendo todos os trabalhos citados como referenciais pretendemos, agora, aportar uma nova interpretação aos materiais da escola, buscando, especificamente o que podemos encontrar de influências libertárias e participação direta ou indireta de pensadores e cientistas anarquistas no projeto da Escuela Moderna.

6.2. A influência de cientistas e anarquistas na Escuela Moderna de Barcelona

Nesta parte pretendemos encontrar as referências existentes, diretas ou indiretas, às teorias anarquistas e à produção científica e educacional de intelectuais e militantes adeptos das ideias ácratas. Nos referimos anteriormente a Piotr Kropotkin e Élisée Reclus de maneira mais detalhada. Alguns educadores como Paul Robin e Sébastien Faure também foram objetos desse estudo. Outros nomes

apareceram ao longo desse trabalho. Agora, através da análise de uma seleção de livros editados pela *Editorial Publicaciones de la Escuela Moderna*, interrogaremos esses materiais em busca de traços do ideal anarquista ou aplicações de teorias científicas e métodos pedagógicos propostas por anarquistas.

Para William Heaford, os nomes dos autores dos livros publicados pela Escuela Moderna – Dr. Engerrand, Dr. Letourneau, Dr. Odon de Buen, entre outros – dá "uma ideia do valor e da autoridade das publicações que servem de base intelectual para a instrução dada nas escolas [racionalistas]" (HEAFORD apud ABBOTT, 1910, p. 41, tradução nossa). Heaford demonstra também seu entusiasmo com o fato de os livros serem publicados pela própria escola e ainda conterem, tomando os livros de primeiras leituras por exemplo,

> ao mesmo tempo um corretor ortográfico, uma gramática e um manual ilustrado da evolução. Por um feito maravilhoso de exposição que os pedagogos de outros países poderiam invejar e se esforçar para imitar, a história majestosa da evolução cósmica, desde o átomo até o ser pensante, está relacionado, em linguagem muito simples e facilmente compreensível para a criança (Ibid.).

6.2.1. Clemência Jacquinet e a Historia Universal numa perspectiva anarquista

O primeiro livro editado pela Publicaciones de la Escuela Moderna foi justamente de sua diretora, Clemencia Jacquinet, a Compendio de Historia Universal, obra em 3 volumes. Por ter sido uma figura fundamental na estruturação e na manutenção da escola, bem como a principal responsável por boa parte dos aportes essencialmente pedagógicos ao projeto, Jacquinet é muito citada em vários estudos sobre Ferrer e a Escuela Moderna. Seu livro é analisado por alguns autores, mas uma vez mais é sendo Nora Muro (2009) quem para nós realiza um trabalho aprofundado de leitura e interpretação do seu conteúdo, traçando paralelos com suas intenções e com o projeto pedagógico racionalista. Pascual Velázquez também dedica-se aos detalhes da edição do livro de Jacquinet. Em 1914, a editora Guimarães e Cia. Publicou uma tradução para o português, dentro da coleção Biblioteca de Educação Racional, compilando a obra em dois volumes[24]. Isso fez

[24]Utilizaremos aqui a tradução portuguesa. Ver JACQUINET, 1914.

com que tivesse uma ampla difusão entre os anarquistas e livre-pensadores em Portugal, mas também no Brasil. E José Damiro de Moraes aponta justamente as evidências da circulação desses tomos, e de outras obras de educação racionalista, ao analisar as seções dos jornais operários brasileiros onde se anunciavam e recomendavam leituras aos que acompanhavam aqueles impressos. Em diversos períodicos constam obras ligadas diretamente à Escola Moderna, como por exemplo no órgão oficial da Conferderação Operária Brasileira (COB), filiada à AIT, *A Voz do Trabalhador* e na revista *A Vida* (MORAES, 2013). Nas páginas dos jornais figura: "Leitura que recomendamos – O que todos devem ler", e uma extensa e diversificada lista de obras. Recentemente encontramos pesquisadores que se dedicam ao estudo do papel de Clemência na Escuela Moderna e sua proposta de ensino de história[25]. Acreditamos na necessidade de um estudo que insira a obra de Jacquinet no contexto historiográfico de sua época, que estabeleça os diálogos possíveis com outras correntes que propunham uma renovação pedagógica, mas que, também, imprima seu nome entre as mulheres educadoras e destaque seu papel de pioneira – antecedida por Louise Michel, é claro – na construção da educação racionalista. No presente estudo nos limitaremos a apontar algumas das influências anarquistas no pensamento de Clemência Jacquinet e que transparecem nas páginas de sua Historia Universal.

No prefácio, de sua autoria, a pedagoga e historiadora avisa, de antemão, aos professores quanto ao uso do Compêndio com as crianças somente quando tenham inteligência e desenvolvimento o suficiente par compreender seu conteúdo e estabelece que "das classes preparatórias se aparte a história", ou seja, que somente aos "cerca dos onze ou doze anos, quando os discípulos tenham adquirido a faculdade de observar, será então tempo de lhes falar dos homens que os precederam, preparando-lhes o caminho" (JACQUINET, 1914, p. 6). Nisso encontra-se de acordo com Ferrer, mas também com Paul Robin (1989) e Sebsatien Faure (1989) e muitos outros educadores que destinavam a apredizagem da história para quando as crianças entrassem na adolescência, quando não somente para os alunos de níveis superiores ou universitários (TOLSTOI, 2003). Jacquinet também

[25]Destacamos a pesquisa de Oscar Segarra sobre Pablo Picasso e sua relação com a Escuela Moderna, relação essa que o levou a desvendar novos dados e documentos sobre a pedagoga francesa que em breve serão publicados em livro na França; e nos referimos também à historiadora Renata Santarém, que vem desenhando um projeto de pesquisa de mestrado sobre o tema, que esperamos se desenvolva e lance nova luz sobre a metodologia histórica de Jacquinet.

estabelece sua perpectiva do que é a história e do que deveria ser na sua concepção e justifica a abordagem que escolheu para o seu livro. Primeiramente identifica como era e como é a história em sua época:

> Antigamente entendia-se por história o relato das guerras e a cronologia dos reis, relato que se reduzia à glorificação da força, a que se juntava oportunamente uma apologia religiosa; […] Na nossa época […]iniciou-se o método de dar a preponderância à história da civilização, deixando apagada a história política. […] Que se compreendeu, porêm, sob o nome de história da civilização? Trata-se de expôr os esforços dos homens, de todos os homens, na sua marcha ascendente para um futuro melhor? Não. Limitam-se a mostrar o funcionamento e os diversos expedientes dos governos; a extensão do comércio, isto é, da exploração do homem pelo capital, da vassalagem do dinheiro; também se nos fala muito das elucubrações altamente fantásticas dos fundadores de religiões e a sua suposta ação benéfica na humanidade (JACQUINET, 1914, p. 5-6).

E segue, propondo, como a história deveria ser, ou como ela pretende que ela seja em seu livro:

> Pela nossa parte compreendemos de muito diversa maneira a história da civilização: pegando nos homens à sua aparição sobre a terra, esforçamo-nos em reconstituir a vida real com todas as suas lutas, com todos os seus sofrimentos e progressos; tambem procuramos pôr a nu a maldade de todos os exploradores: guerreiros, legisladores, sacerdotes; e de todo conjunto de ludíbrios que sofrem os povos, os verdadeiros, os que trabalham [...] (Id., p. 6)

Jacquinet antecipa-se aos nossos constemporâneos ao propor um novo ponto de vista que desde os anos 1970 conhecemos e se popularizou muito recentemente na historigrafia como um método: a “história dos de baixo”, em especial pelos escritos de E. P. Thompson. A anarquista e diretora da escola racionalista dizia que se nos livros de história de sua época se fazia “a história dos guias dos povos” e “não dos povos em si mesmos” (JACQUINET, 1914, p. 6).

Para Jacquinet a escola deve ser um espaço “de fraternidade universal, um penhor de paz para homens honrados e um motivo de terror e espanto para todos aqueles que intentarem avassalar seus irmãos” (Id., p. 6). E ao final faz recomedações ao jovem leitor e estudante da história universal:

> […] feliz de ti se tiveres energia para arrancar vítimas à opressão, partidários à mentira, segredos à natureza, e para converter porções do cristão vale de lágrimas em floridos vergéis onde pela paz e a ciência refulja

> a felicidade humana conciliada com a mejestade da justiça e o esplendor da arte (JACQUINET, 1914b, p. 256-257).

Dentre os poucos autores a que a autora se refere que não sendo parte da história das ideias que influenciaram alguns dos fatos e movimentos políticos, como Rousseau, Voltaire, Diderot, etc, a autora cita nominalmente dois eminentes anarquistas que, como já vimos, exerceram enorme influência na mente de Francisco Ferrer e no projeto político-pédagógico da Escuela Moderna: Élisée Reclus e Piotr Kropotkin. Vejamos de que se trata tais citações.

No capítulo intitulado “O Parlamentarismo”, após analisar as concepções de república parlamentar com todas implicações morais e políticas que ela carrega, podemo ler: “Em duas palavras exprimiu Elíseo Reclus o mesmo pensamento: 'Delegar o nosso poder é perdê-lo'”; e algumas linhas à frente que “o mesmo autor acrescenta: 'Votar é aviltar-se'” (JACQUINET, 1914b, p. 222). São citações que se referem ao texto de Élisée Reclus. Porém, uma leitura atenta ao texto indicada-nos que as páginas finais do capítulo são uma só longa citação, pois a autora a certa altura escreve: “Em conclusão destas reflexões faremos bem em citar as páginas seguintes” (Id., p. 220). E segue o texto, que ao final consta com as inicias “S.F.” (Id., p. 223). Não temos possibilidade de comprovação, mas o estilo do texto e a abordagem libertária do tema nos faz imaginar que pode ser uma referência a um texto do anarquista francês, Sébastien Faure. E as referências anarquistas continuam no capítulo “A Questão Social”, tema que fecha a obra. Jacquinet faz uma declaração de fé anarquista a partir da análise do discurso inaugural do Congresso Operário de Barcelona de 1870, que tem como marco político a fundação da Associação Internacional dos Trabalhadores alguns anos antes. Apesar de sua extensão, faz-se necessário cita-la por completo, devido a sua importância para nossa argumentação em favor da influência anarquista no projeto da Escuela Moderna. Diz Jacquinet:

> Ao mesmo tempo [que a organização dos trabalhadores na AIT], certos espíritos clarividentes e generosos davam ao socialismo uma orientação nova, uma base científica inquebrantável: fundaram a Sociologia ou ciência da vida social, investigaram, em primeiro lugar, qual a verdadeira posição do homem na natureza, e pelo estudo experimental das leis da vida geral chegaram a formular os princípios em que se deve firmar uma sociedade posta em harmonia com o grande todo que forma a parte.
> A observação demonstrou a inconsistência de uma crença numa ordem rigorosamente estabelecida no universo por forças que existem fora da

> matéria, e, por conseguinte, proclamou a negação de um criador, de um deus, seja qual for.
> Não existindo na natureza o princípio de vontade criadora, ou, por outra palavra, de autoridade, este não tem razão de ser na sociedade humana; nela só pode produzir a desordem, e, portanto, o sofrimento para todos.
> Uma sociedade bem feita deve assentar na inteira liberdade de todos os seus membros, associando-se entre si consoante as suas necessidades e preferências, para todos gozarem de todos os bens postos em comum.
> Esta organização social, simples e racionalmente concebida, foi apresentada pelos interessados inimigos de todo o progresso como sinônimo de desordem e de violência, abusando da ignorância popular e do seu próprio poder, o que constitui um crime de lesa-humanidade.
> A ideia emancipadora, como todas as ideias novas e todos os progressos, lutou para abrir caminho; é perseguida por todos os governos, amaldiçoada por todos os exploradores, e, infelizmente, até repelida por muitos daqueles a quem há de redimir; mas o sangue dos seus mais valentes defensores dá os seus naturais frutos de entusiasmo, de saber e de convicção.
> Esta ideia impõe-se tanto pela justiça que representa como destrói a injustiça que nega. Todos os homens sinceros, de qualquer filiação de pátria, de escola ou partido, prestam homenagem à sua elevação moral, e na luta entabolada batem em retirada opondo pobres argumentos, não de princípios nem de doutrina, mas de mesquinho oportunismo.
> Entretanto os proletários, cada vez mais dignos, mais instruídos e mais bem organizados, até derrotam esse oportunismo, levando as teorias até o terreno dos fatos.
> Nem a força pública, nem as masmorras, nem o tormento, nem os assassínios jurídicos prevalecem. E jamais prevalecerão, porque a violência nada pode contra a justiça.
> Hoje, é certo o triunfo do ideal; só falta apressá-lo, e para isso basta que o proletariado robusteça a sua instrução, e repila a ignorância. (JACQUINET, 1914b, p. 252-254)

Quanto à educação, ela afirma que o trabalhador deve libertar-se da ignorância que a igreja e o estado o submetem pelo catecismo ensinado nas escolas religiosas, ou pelos valores que são inculcados nas crianças nas escolas do regime "parlamentar e democrático" com o "intuito de amoldar o homem futuro à fórmula de cidadão e patriota" (Id., p. 254). Ao que a anarquista responde com energia:

> Não. Nem santo, nem cidadão. O primeiro conhecimento que convém adquirir é a ciência da natureza, isto é, a do meio em que se vive e de que se forma parte, a das íntimas relações que entre si unem todos os seres, a fim de compreender, como entendimento livre de toda a preocupação, o problema da vida e os fins verdadeiros da humanidade (Ibid.).

E por fim, cita um longo trecho de uma obra do anarquista russo Piotr Kropotkin para "confirmar o nosso conceito do ideal" (Id., p. 255).

6.2.2 Georges Engerrand, um arqueólogo anarquista

Um dos livros que julgamos digno de nota também é *Nociones sobre las Primeras Edades de la Humanidad* de Georges Engerrand, "professor do instituto de Altos Estudos de Bruxelas", como consta na capa da obra, editado em 1905[26]. A publicação é uma tradução de *Six Leçons de Préhistoire* (1905). Porém, acreditamos que primeiramente foi editado pela Escuela Moderna ou mesmo que tenha sido encomendado por Ferrer, pois na edição em francês consta a seguinte nota: "Esta obra foi traduzida e publicada em espanhol pela Escuela Moderna de Barcelona, 56, Calle de Bailén, que a vende sob o título de: *Nociones sobre las Primeras Edades de la Humanidad*" (ENGERRAND, 1905b).

Trata-se de um compêndio sobre a pré-história da humanidade e é um resumo de diversas conferências e cursos realizados pelo autor na Bélgica, trabalhando com os estudos mais atualizados sobre o tema na Europa. Engerrand utiliza-se da arqueologia, geologia e da paleontologia para demonstrar as fases pré-históricas - paleolítico e neolítico, por exemplo – numa perspectiva científica e evolucionista Recorre também à biologia e à antropologia e argumenta, em total oposição às tese criacionistas da igreja, que:

> Deixando de lado a origem que as religiões atribuem ao homem, se aplicamos ao estudo deste último rigorosos procedimentos de pesquisa, vemos que não se excetua das leis que regem os outros organismos. No que tem de essencial, as funções da vida são idênticas em todos seres (...) (ENGERRAND, 1905, p. 212, tradução nossa).

A obra é repleta de críticas à religião e referências às ciências como ferramenta de desmistificação do conhecimento. Para Engerrand,

> a Geologia nos demonstrou até a evidência, que a Terra não conta tão só alguns milhares de anos de idade, e que não foi criada pela fantasia de um Deus, antes ao contrário, obedecendo à leis definidas pela Astronomia, tem uma antiguidade tal que apensas se pode concebe-la nosso espírito (Id., p. 212-213, tradução nossa).

[26] Em 1915, após a morte de Ferrer um segundo título do mesmo autor foi lançado pela *Publicaciones de la Escuela Moderna*: *Las Razas Humanas*, com tradução Anselmo Lorenzo.

O autor lembra a existência do homem milhares e anos antes dos fatos narrados na Bíblia e em oposição ao que se dizia antes, “Fora da Igreja não há salvação!”, Engerrand propõe que “Fora da Ciência (…) nada há de verdadeiro, nada de justo, nada de bom!” (Id., p. 214, tradução nossa). Mas ele também reforça a importância da publicação de suas Nociones na sua luta contra o criacionismo:

> Não sendo suficientes as frases pomposas para opor-se à Igreja, devemos ser severos na eleição de nosso argumentos e apresentar-nos às discussão perfeitamente seguros de nossa razão. Está aqui explicado o aspecto deste trabalho (Id., p. 7, tradução nossa).

Georges Charles Marius Engerrand (1877–1961) nasceu na França, formou-se em geologia e botânica e foi aluno Émile Durkheim. Em 1898 tornou-se professor em Bruxelas, onde desenvolveu muitas pesquisas e colaborou com várias instituições belgas por vários anos. Mudou-se para o México, onde exerceu o cargo de professor de arqueologia no Museo Nacional de Arqueología, Historia, y Etnología e colaborou com os trabalhos antropológicos de Franz Boas (RUTSCH, 2010). Lecionou geologia no Mississipi, já nos Estados Unidos, e posteriormente, no ano de 1920, assumiu a cadeira de professor de antropologia na University of Texas, onde adquiriu o título de Ph.D. em 1935 e lecionou por 41 anos . Escreveu 75 artigos e muitos livros, recebeu vários prêmios acadêmicos, inclusive a *Croix de Chevalier de l'Ordre des Palmes*, um condecoração francesa oferecida à professores. Faleceu na Cidade do México, pouco após sua aposentadoria (WAGNER, s/d)

Mas um detalhe que nos interessa em sua biografia é que se hegou a ser professor em Bruxelas foi por conta de um convite feito pelo geógrafo e anarquista Élisée Reclus. Encontramos dois artigos de Georges Engerrand, na época, um “estudante de ciências”, publicados em *Les Temps Nouveaux* no ano de 1895, quando estudava aos 18 anos na Faculdade de Ciências da Universidade de Bourdeaux. Ambos textos tecem críticas à religião e têm um caráter fortemente cientifista e libertário[27]. Segundo Rutsch, “devido a suas convicções políticas à favor de Dreyfus, que compartiu com um grupo de estudantes da faculdade, decidiu que não se apresentaria ao serviço militar, emigrou para a Bélgica e, até onde se sabe,

[27] “La foi”, Les Temps Nouveaux n°15, 10-16/08/ 1895; e “Le devoir de l’homm”, Les Temps Nouveaux N°10 6-12/07/1895.

nunca voltou à sua pátria" (ROTSCH, 2010). Colaborou também com *La Voix Libertaire* na década de 1920.

O "anarquista Engerrand", como o denomina Mechthild Rotsch, lecionou na Universidade Nova de Bruxelas – Instituto de Altos Estudos e no Instituto Geográfico, foi professor de zoologia, biologia, préhistoria e geologia, além de antropologia e etnologia. A sua vocação para o trabalho de campo que realizou mais tarde e sua emigração para o México tiveram, sem dúvida, influência de Reclus, seu mestre, adepto das viagens exploratórias e entusiasta das terras americanas. Na América dedicou-se à arqueologia e etnologia e ascendeu a altos cargos por apoio do amigo Franz Boas. Contrário à antropometria, "a visão de Engerrand sobre a antropologaa era científica e naturalista" (ROTSCH, 2010) e em suas cartas trocadas com Boas revelam-se suas opiniões políticas, "suas aspirações libertárias e anarquistas" (Ibid.). Sofreu problemas por suas convicções políticas e ímpeto internacionalista por toda a vida a ponto de perder sua nacionalidade francesa, naturalizar-se mexicano – chamando Jorge Engerrand – para poder trabalhar no país, onde não alcançou manter-se, até se transferir para os EUA, onde também foi naturalizado, mas sem nunca encontrar a "vida nova" que buscou ao atravessar o Atlântico.

Sua adimiração por Élisée Reclus e mais um sinal de como o geógrafo marcou definitivamente a vida e o pensamento de Engerrand ficam notadamente explícitos quando, ao fim da vida, compilava "dados para um biografia de seu amigo, professor e companheiro, Élisée Reclus" (CAMPBELL, 1962, p. 1054, tradução nossa). A amizade e admiração foi recíproca. Reclus foi o autor do prefácio do livro de Engerrand escrito para a Escuela Moderna – sendo que o prefácio da edição francesa, curiosamente, foi escrito por outra pessoa. Assim, podemos afirmar que Francisco Ferrer estabeleceu contatos com Élisée em diversas ocasiões e por muitos anos, pois o referido texto foi escrito especialmente para a edição espanhola, citando inclusive "nossa boa e querida Escuela Moderna" (RECLUS, 1905, p. 6, tradução nossa). Uma vez mais nos espanta a beleza das palavras empregadas pelo geógrafo em tão poucas linhas dedicadas a avaliar a importância da obra do amigo antropólogo. Pelo ineditismo do referido escrito acreditamos que vale cita-lo por completo, apesar de sua extensão, traduzido por nós pela primeira vez ao português. Esse prefácio explicita os laços entre Reclus e Engerrand, além dos

contatos que Reclus mantinha com Ferrer até pouco tempo antes de sua morte em 04 de julho de 1905. O texto demosntra também seu sentimento altamente anti-religioso e merece, sem dúvida, ser inserido na extensa bibliografia do geógrafo francês. E por fim, é uma prova documental importante do papel que Reclus tinha dentro da rede de colaboradores de Ferrer, já que, segundo Eduard Masjuan Bracons (2006) o livro fora publicado "seguindo indicações de Reclus", e na concepção e consolidação de um projeto educativo, político e científico, para além de portar uma bela declaração de sua íntima relação e admiração pelo projeto emancipador da Escuela Moderna de Barcelona.

Acreditamos ser de interesse dos leitores de língua portuguesa o acesso ao referido prefácio escrito por Reclus, por isso realizamos uma tradução que encontra-se a seguir.

> Chegaram finalmente dias belos e felizes! Já é livre o pensamento do homem, e sua palavra está para sempre emancipada! O grande Miguel Servet poderia reaparecer nesta alegre época, e, graças às revoluções que se sucederam e que, como as tempestades, purificaram o ambiente, poderia expor seus descobrimentos e suas ideias com perfeita tranquilidade, sem que inquisidores católicos nem protestantes, nem um Loyola nem um Calvino, o espreitassem nem o entregassem aos executores da fogueira para glória e alegria da Santa Madre Igreja. Aquie estão agora os sábios, os pesquisadores que se apresentam em todas partes, com palavra livre, expondo em alta voz e sem temor ao fogo y ao ferro o que creem ser a verdade. Mas, é preciso dize-lo, não todos se aproveitam desta liberdade que disfrutam os dignos, os enérgicos, enquanto que os tímidos incapazes empregam ainda uma linguagem de frases ambíguas, que agrade à uns sem desagradar à outros, incensando aos retardatários, aos detentores de postos, aos distribuidores de pechinchas e regalias.
> O Sr. Georges Engerrand, o autor de Las Primeras Edades, é, entre os recém chegados, um dos que nos inspiram toda confiança; ama a verdade e não a trairá: com perfeita retidão enporá a substituição da ciência inflexível mas alegre e pura à todos esses velhos dogmas que espalham ao seu redor a tristeza, o ódio, a covardia rasteira. Faze-lhe boa acolhida na Espanha, e mais além dos mares na Argentina, no Chile, no Perú. Que seu ensino se propague de escola em escola, sob os auspícios de nossa boa e querida Escuela Moderna, precioso berço das novas gerações. (RECLUS, 1905, p. 5-6, tradução nossa).

6.2.3. A literatura infantil anarquista de Jean Grave

Dois livros do anarquista francês Jean Grave (1854-1910) foram traduzidos para o espanhol e publicados pela editora da Escuela Moderna: *Las Aventuras de Nono e Tierra Libre*. Grave foi um dos militantes mais ativos e influentes dentro do

movimento anarquista na França. Foi sapateiro e escritor, além de fundador de importantes órgãos da imprensa libertária como *La Révolt*é e *Les Temps Nouveaux.*

Las Aventuras de Nono se tornou talvez o livro mais conhecido da editorial e que até hoje é estudado como referência de literatura infantil angajada politicamente e como exemplo da pedagogia racionalista ferreriana. A sua primeira edição data de 1903 e é considerado como "segundo livro de leitura", substituindo o de Celso Gomis intitulado Lecturas Instructivas que foi utilizado nos anos letivos de 1901 a 1903. A obra, portanto, é destinada a crianças entre 7 e 9 anos. Fez muito sucesso na época entre as escolas racionalistas e mesmo entre os meninos e meninas que tiveram oportunidade de ler a obra, chegando até a quarta edição em 1912. As Aventuras de Nono é uma ficção, escrita originalmente em francês, que dividi-se em capítulos curtos e que aborda as peripécias de um garoto, Nono, pelos reinos da Autonomia e da Monadia / Argirocracia, dois lugares imaginários e imaginados por Grave. O primeiro representa uma sociedade livre e libertária, a segunda o reino da repressão e da autoridade. Nono vive uma aventura em seus sonhos ao viajar por lugares distantes, vendo e vivendo experiências concretas de liberdade e de opressão, assumindo desde sempre o papel de protagonista de sua história. Nono foi, talvez, um dos primeiros livros em que uma criança aparece como protagonista da narração, vivendo suas próprias aventuras, o que torna o livro um marco na história da literatura infantil. Além disso, a narrativa é carregada de valores e intenções políticas, marcada formtemente pela ideologia da Escuela Moderna. Nono vive no mundo real e que teve uma educação tradicional que o incentivou a adorar a pátria, temer à deus e viver de acordo com os valores burgueses e capitalistas. Quando adormece e transpota-se para Autonomia choca-se com o modo de vida das crianças naquela terra marcada pela liberdade e em posição aos valores que Nono conhecia. Alí valoriza-se a educação, o racionalismo e o laicismo, mas acima de tudo, a solidariedade ou o apoio mútuo, tal quel proposto, como visto anteriormente, pelo anarquista Kropotkin. Capítulos como A Escola ou o Trabalho em Autonomia ajudam a compreender essas idéias presentes no livro através de uma linguagem amena e simples, aplicada às crianças a que se destina. O livro segue com um jogo entre oposições em vários aspectos e âmbitos da vidas em sociedade, onde a Monadia representa o mundo em que Nono vive, ou seja, a sociedade atual, estatista e capitalista, e Autonomia representa o porvir, o mundo como deveria ser.

Segundo Nora Muro, o livro de Grave representa bem o "idealismo da Escuela Moderna", sendo que este idealismo "corresponde ao anarquismo da época que queria, através da escola, a transformação da sociedade, uma sociedade sem classes, onde a liberdade, não a libertinagem, como muitos queriam ver, fosse a guia da vida diária e das instituições necessárias para organiza-la" (MURO, 2009, p. 127, tradução nossa). O próprio Francisco Ferrer escreveu uma mensagem aos professores na segunda edição do livro onde comprova que, após três anos de uso em sala de aula, Nono é o livro favorito dos estudantes e, ao mesmo tempo, inspira-se "em um critério puramente científico e humano" e "se adapta perfeitamente à pedagogia racional" (FERRER, 1908). E segue com suas observações sober a utilidade da obra, refletidas após a prática na Escuela Moderna:

> Sua leitura, comentada pelos alunos à excitação e sob a direção dos professores, penetra em sua inteligência e nela arraiga a convicção de que pode existir uma Autonomia toda paz e felicidade, oposta a esta Argirocracia em que vivemos, onde por efeito de inustiças sociais, tudo é guerra e sofrimento.
> Livro tão em consonância com o natural, porque o mesmo evidencia quanto há de irracional, convencional e fictício na sociedade presente, é indicadíssimo para a formação intelectual das novas gerações, que haviam de instalar o regime de ciência em seu fundamento e de solidariedade universal em suas consequencias (Ibid., tradução nossa).

Quanto ao aspecto pedagógico, *Las Aventuras de Nono* introduz no cotidiano escolar uma leitura leve para as crianças, na qual ela se identifique com o protagonista e suas aventuras e possa, ela mesma também ser protagonista de sua vida e de sua trajetória educativa e social. Nono reflete, em certa medida, as idéias de Rousseau e de seu personagem Emílio que vive uma jornada de formação, tanto no aspecto essencialmente educativo, como nos âmbitos pessoais, políticos e sociais. O tradutor da obra, Anselmo Lorenzo, envia um recado de otimismo e esperança aos alunos da Escuela Moderna: "Ah queridas crianças da Escuela Moderna! Autonomia não existe, mas existirá. Jean Grave, confirano no homem como resultado lógico de sua confirança na natureza, prevê o bem e não pode equivocar-se".

Outro livro escrito pelo mesmo Jean Grave e publicado em 1908, após o fechamento da Escuela Moderna de Barcelona intitula-se *Tierra Libre*, e tem por subtítulo *Fantasía Comunista*. Também é uma ficção voltada para crianças onde um

grupo composto por soldados, marinheiros e presos deportados navegam pelo mar até que acabam vítimas de um ciclone. O navio encalha e todos os personagens se encontram isolados em uma ilha, onde terão que viver e conviver com as dificuldades naturais e humanas consequentes de sua situação de isolamento. Jean Grave explica-se no prefácio: do ponto de vista literário afirma que, apesar de "seu grande esforço de imaginação", não conseguiu deixar de copiar modelos de livros já existentes que se pretendem, como ele, a apresentar a passagem da sociedade presente para a que se imagina ou deseja. Cita Robinson Crusoé como um exemplo. E completa:

> Naufrágios, viagens ao centro da terra, aos planetas, ao fundo das águas, sonhos mais ou menos prolongados, etc. Creio que de tudo há, e se careço de imaginação para encontrar um meio novo, pior para mim; tomo um dos que existem, mas não me apresento como inventor (GRAVE, 1908, p. 15, tradução nossa).

Também desculpa-se pela simplicidade de seus personagens, mas afirma não ter protagonista e sim que o interesse da narrativa repousa sobre todos os personagens. Tanto o referido prefácio quanto a *Impresión del Traductor* de autoria de Anselmo Lorenzo, deve ser "pulada" pelas crianças na leitura de Tierra Libre, pois como consta a sugestão neste último, tal reflexão seja, "talvez chata para as crianças, embora útil aos homens", e, "que podem ignorar as crianças" o texto de abertura do autor. Ou seja, o livro inicia-se com dois textos destinados aos adultos que servem como apresentação de seus objetivos e orientações quanto à sua utilidade na educação e formação moral de meninos e meninas. Grave escreve:

> O amigo Ferrer, da Escuela Moderna, de Barcelona, perguntou-se se queria encarregar-me de escrecer-lhe um volume sobre a amaneira como eu concebo a organização do trabalho na sociedade futura: o assunto é muito interessante para mim, e eceitei com gosto. Tal é a origem deste ensaio.
> Adotei a forma de conto por duas razões: priemriramente, porque adornado com aventuras interesserará mais facilmente às crianças, e depois, porque sob esta forma conserva melhor aquele caráter vago e hipotético que convém à todo esboço sobre a sociedade futura (GRAVE, 1908, p. 13, tradução nossa).

E em consequencia faz uma análise e uma declaração de intenções muito conectada aos debates dentro do movimento anarquista e sindical da época. Diz que, ao trazer um esboço de sociedade livre, não a está prevendo, mas sim

tentando demonstrar que uma sociedade sem autoridade e baseada no livre acordo pode vir a funcionar, mas somente quando “os indivíduos tenham compreendido que é mais vantajoso ajudar-se mutuamente do que matar-se uns aos outros” (Id., p. 14), Grave segue fiel, mais uma vez, às palavras de Kropotkin e insere o conceito de Apoio Mútuo novamente nos materiais pedagógicos da Escuela Moderna.

O autor também justifica sua opção por retirar seus personagens de seu meio natural, ou seja, a sociedade atual e, em especial, os meios operários, para leva-los a uma ilha distante, a semelhança das diversas tentativas de implantação de colônias libertárias que ocorreram no mundo, sendo a Colônia Cecília no município de Palmeira,Paraná, um dos mais conhecidos exemplos. Também Reclus, quando viajou para a América tinha a intenção de fundar uma colônia, idéia que abandou e combateu posteriormente. Para ele, em termos literários, os personagens poderiam ter permanecido na sociedade velha e fazer surgir a nova sociedade a partir da antiga, mas Grave reconhece: “isso teria exigido mais tempo que o que posso dedicar a este trabalho, e não sei se teria sido capaz de seguir adiante com este propósito” (Id., p. 14, tradução nossa).

O caráter pedagógico de tais histórias fantásticas vai ao encontro das opiniões de Kropotkin, para quem a

> a leitura favorita de uma criança sempre será um livro de viagens distantes, ou a história de um Robinson Crusoé. O afluente de uma lagoa, a velocidade de uma corredeira de um rio só despertarão o interesse na imaginação infantil quando esta puder imaginar em um riacho um amplo golfo, com navios nos ancoradouros e homens desembarcando em uma costa desconhecida (KROPOTKIN, 2011a, p.58-59, tradução nossa).

Entrando no caráter mais político, inclusive interno ao movimento anarquistas e prevendo que sofreria críticas das correntes ligadas ao sindicalismo anarquista e revolucionário, Grave se antecipa e declara: “Quanto aos sindicatos, minha opinião a respeito deles é que são meios de luta que impõem aos trabalhadores na saociedade atual, mas que desparecerá com ela” (GRAVE, 1908, p. 15, tradução nossa). Anselmo Lorenzo, íntimo amigo e colaborador de Ferrer, aponta, por outro lado, o caráter revolucionário da obra ao afirmar que

> o urgente é ser livre e viver, e surge necessária e naturalmente o propósito de romper toda dependência e servidão, o que se realiza por uma revolução que triunfa (…) porque a autoridade és centralização em uma inteligência

> limitada e rotineira, conjunto de instituições obsoletas que funcionam mediante um expediente tope e inoportuno, obediência mecânica, apoio inconsciente (...) (LORENZO in GRAVE, 1908, p. 8-9, tradução nossa).

E continua ao afirmar que acredita que o livro de Jean Grave carrega em suas páginas a convicção de que é possível a humanidade viver livre, sem haver necessidade de espsrar uma sociedade melhor, mas sim que se faça o aperfeiçoamento aqui e agora, na sociedade de hoje, seguindo, não idéias metafísicas, mas uma lei natural que ele considera superior "à da luta pela existência com que pretendem justificar-se os privilegiados", uma lei "que com a da evolução e a da ajuda mútua darão justificação, estabilidade de perfeição à sociedade humana" (Id., p. 10, tradução nossa). Porém, Jean Grave, algumas páginas depois relativiza essa perspectiva um tanto quanto teleológica de Lorenzo, aproximando-se mais das interpretações de Élisée Reclus:

> Nosso ideais de sociedade futura não têm nada de preciso nem de imutável, e, além disso, a realização de um não irá excluir a realização de outros, salvo o caso, naturalmente, daqueles que reservam um lugar à autoridade ou à apropriação individual (GRAVE, 1908, p. 14, tradução nossa).

6.2.4. A humanidade do futuro para Enrique Lluria

Enrqique Lluria (1863-1925) foi um discípulo de Ramón y Cajal, o ganhador do Prêmio Nobel de Fisiologia e Medicina em 1906, que foi autor do prefácio de seu livro *Evolución Super-orgánica* (1905), publicado pela *Publicaciones de la Escuela Moderna* apenas um ano antes. Lluria nasceu em Cuba e foi médico em sociólogo. estudou medicina em Barcelona, escreveu livros de cunho político e científico. Colaborou com jornais operários e com Ferrer cedondo-lhe duas obras para que fossem editadas pela editora barcelonesa. Em 1906, a Escuela Moderna lançou um livro que, dentre outros, fazia com que se distanciasse da linha de publicações até então seguida e tentasse atingir outros públicos para além da comunidade escolar. O livro de Lluria carrega um abordagem sociológica, partindo de teorias evolucionistas, e tenta traçar a relação entre a humanidade e as máquinas. Entre muitas análises teóricas, o autor demonstra seu objetivo: a "socialização da Natureza pelo Homem" (LLURIA, 1906, p. 82, tradução nossa). Enrique Lluria transita por conceitos econômicos, biológicos e sociológicos para construir seu

pensamento em relação à “questão social”, pela abolição das classes sociais e econômicas e o fim do assalariamento e instalação de cooperativas de produção, sempre relacionando as grandes transformações na sociedade com o advento, desenvolvimento e utilização das máquinas. O autor utiliza-se de diversos autores para sustentar seus argumentos e um deles é o conhecido anarquista Sebatién Faure e sua obra mais conhecida, A Dor Universal. Mas se em suas palavras podemos notar influências do pensamento anarquista sem assim afirmarmos a vinculação de Enrique LLuria ao referido ideal, mas quanto a Charles Malato, autor de um “epílogo” presente no livro, não há a menor dúvida. Malato refere-se a uma obra anterior de Lluria, também editada por Ferrer, *Evolución Super-orgánica*, onde

> enlaçando trabalhos dos mais eminentes biólogos, tais como Lamarck, Darwin, Haeckel, aos trabalhos dos grandes pensadores e sociólogos e singularmente de Herbert Spencer, proclamou, em nome da lein da evolução que rege a todos os seres, a morte do regime capitalista e o advento da socialização da natureza, através do homem emancipado (MALATO in LLURIA, 1906, p. 120, tradução nossa).

E remete ao caréter científico e lógico das conclusões de Lluria e recorre à Bakunin, citando o anarquista russo que, relacionando o desenvolvimento da humanidade ao das plantas, disse: “Todo progresso é a negação do ponto de partida”. E Malato lembra que o “porvenir” de Luria não é aquele distante, ao qual não se verá chegar jamais, não é no “ano 3000”, e sim mudanças sociais importantes que se dariam até 1925, tanto no ãmbito sindical e de organização da produção como nos valores sociais. Malato conclui com a exaltação da revolução social como meio de transformação e acusa a burguesia e as classse privilegiadas de fingirem “identificar a alta e serena filosofia do comunismo libertário como os atos violentos de uma guerra social” para tentar destrui-la. Mas, segundo ele, tal tarefa seria tão impossível de extinguir, como “seria impossível apagar a luz do sol, metendo-o num farol” (Id., p. 126, tradução nossa). Aqui, uma vez mais vemos a interpretação de que o desenvolvimento natural da sociedade ruma, impreterivelmente, à anarquia, através da estreita conexão entre ciência e anarquismo.

6.2.5. Os livros de geografia na Escola Moderna

Diante da recusa de Reclus em escrever o manual desejado por Ferrer e da sugestão de uma pessoa "capaz de escrever uma obra no critério indicado" (RECLUS, 2011c, p. 27) – a tarefa coube, finalmente, ao Sr. Odón de Buen, doutor em ciências naturais e catedrático na Universidade de Barcelona. Intitulada *Nociones de Geografia Física* (BUEN, 1905), a obra é baseada completamente nos trabalhos do próprio Élisée Reclus. A aprovação do escrito por parte do geógrafo francês é confirmada pelo fato de ser ele próprio o autor do prefácio da obra. Trata-se de um texto curto, de grande inspiração poética e com explícito caráter político, crítico do uso da geografia como ferramenta de dominação e anunciador de seu caráter libertador. Nele, Reclus reflete também sobre o ensino da geografia para as crianças. Afirma que o

> ensino não deve ter nada de brusco muito menos de brutal; nada que possa deixar uma impressão de impotência nem de dúvida na jovem inteligência que se abre a sua frente; quer dizer, que o estudo deve ser repartido como um alimento natural pedido pela própria criança e livremente assimilado (RECLUS, 2011b, p. 29-30).

E reafirma sua proposta de que os estudantes devem estar em contato com a Natureza e aprender pela observação direta dos fenômenos naturais e sociais. E Reclus acrescenta ainda outro elemento: a experiência de cada indivíduo, que deve ser levada em consideração no processo educativo. No mesmo prefácio diz:

> o jovem estudante passeará com seus pais, com seus companheiros ou com seus professores; verá praias e escarpas, ilhas e penínsulas, grutas, costas, riachos, barrancos, vales, e quando escutar o relato de alguma viagem, comparará em seu pensamento às suas próprias (RECLUS, 2011b, p. 30).

Em sua última obra, aquela que resume suas reflexões políticas e científicas, *El Hombre y la Tierra*, também editada pela editora da Escuela Moderna, afirma que a criança só pode compreender "sob a forma concreta" e que

> pouco a pouco o que ela tiver visto e ouvido suscitará nela o desejo de uma compreensão de conjunto, de um ordenamento lógico, e então será o

> momento de fazer-lhe estudar sua língua, mostrar-lhe o encadeamento dos fatos, das obras literárias e artísticas; assim, ela poderá apreender as ciências de outra maneira que não seja pela memória, e sua própria natureza solicitará o ensino comparado (RECLUS, 2010, p. 18-19).

Odón de Buen, em suas palavras iniciais no livro *Nociones de Geografia Física*, ressalta que essa deve ser uma obra destinada à formação dos professores da Escola Moderna e um suporte para as aulas de geografia, mostrando novamente seguir – como Ferrer – as orientações de Élisée Reclus sobre o assunto.

A editora da Escola Moderna publicou ainda outros textos de Élisée Reclus. Alguns deles foram escritos especialmente como prefácios de alguns de seus livros. Dessa natureza citamos *Patriotismo y Colonización* (1904), utilizado como terceiro livro de leituras destinado ao grau superior, ou seja, para crianças de 09 a 12 anos, mas que também servia para os adultos. Trata-se de uma antologia composta por diversos fragmentos de textos de diversos autores de cunho antipatriótico. Segundo Pere Solà é um livro de "crítica social e política e endereçado a um público infantil, sobretudo" (SOLÀ, 1978, p. 51, tradução nossa) e que compila mais de 50 diferentes autores, das mais variadas origens e épocas como, por exemplo, Spencer, Tolstoi, Lao-Tse, Condorcet, Voltaire, Montaigne, Goethe e muito outros. São pequenos aforismos contra a guerra e o militarismo, em oposição à ideia de pátria e ao conceito de nação, de desprezo pelos símbolos nacionais, críticos ao serviço e à educação militar, a favor da abolição das fronteiras, da guerra social e do apoio mútuo. O livro trás também textos enfáticos denunciando o absurdo que é a colonização, tema destacado por Reclus em seu prefácio. Ele, como em outros textos de sua autoria, se posiciona contrário à colonização, associando-a à escravidão. Logo de início o geógrafo anuncia a que se pretende tal antologia:

> Patriotismo! Colonização! Os documentos reunidos neste volume demonstram com toda evidência o que é essa virtude chamada patriotismo e essa obra que tanto se glorifica sob o nome de colonização. Reconheçamos antes de tudo que as duas palavras se prestam a equivocações, confusões e ainda a manifestações hipócritas (RECLUS in Patriotismo y Colonización, 1904, p. 5, tradução nossa).

E nas palavras de Bradamante incluídas no livro, "colonização significou sempre conquista, e suas manifestações principais foram a espoliação, a matança e a servidão".

Associada à crítica ao patriotismo e ao militarismo há também uma dura denúncia das práticas da igreja e suas ações de apoio ou até mesmo causadoras de dezenas de guerras ao longo dos séculos. A associação entre pátria e igreja, os burgueses e o clero, no comando de exércitos nas guerras e de processos de dominação colonial se destacada nos textos de leituras para as crianças. Segundo Nora Muro, esta obra "trata das ideias-chave do pensamento anarquista refletido na seleção dos artigos de livros, periódicos e revistas de que está formado o livro e os autores que os assinam" (MURO, 2009, p. 141, tradução nossa), contando com todo apoio do autor do prefácio que dá credibilidade ao livro por tratar-se de eminente cientista. *Patriotismo y Colonización* foi considerado como obra muito radical, carregada de propaganda ideológica anarquista e seu uso acabou desaconselhado em 1914 para uso nas escolas racionalistas por Alejandro Lerroux, um político republicano radical. Foi também um dos livros nos quais a acusação contra Ferrer se sustentou para acusa-lo em 1909 e condena-lo à morte.

Por tratar-se de uma compilação de textos de autores escritos para revistas e periódicos destinados ao público adulto possivelmente era uma leitura difícil para crianças de 09 a 12 anos, não somente pela escrita, mas pelos conceitos que o livro carregava, muitas vezes conceitos e abstrações como "nação", "pátria", "paz", "civilização", etc. Acreditamos, como apontado por Nora Muro (2009), que esta obra poderia não se adequar didaticamente às necessidades dos alunos, mas sem dúvida servia para reafirmar os ideais e princípios anarquistas de Ferrer.

Mas Élisée Reclus não era totalmente contrário à utilização de todo tipo de livro com as crianças nos processos pedagógicos. Ele mesmo escreveu livros destinados à crianças como *História de um Riacho* e *História de uma Montanha*. Da mesma maneira Francisco Ferrer utilizava como leitura destinada às crianças as obras *As Aventuras de Nono* e *Terra Livre*, ambas escritas pelo anarquista francês Jean Grave. Tal literatura é carregada não de conceitos científicos e fórmulas ou leis naturais, mas sim de imaginação e aventuras, poesia e metáforas. Reclus e Ferrer acreditavam que o estímulo à imaginação infantil através da leitura de livros em que as próprias crianças ou a Natureza são os protagonistas de diferentes experiências, pensamentos, sentimentos e, acima de tudo, ação, alimentaria o desejo de conhecer mais.

Para reafirmar a forte influência que o pensamento de Élisée Reclus teve sobre Ferrer, recorremos ao único livro escrito por ele "para uso das escolas racionalistas", como aponta o subtítulo de Princípios de Moral Científica (FERRER Y GUARDIA, 2009). Esta obra foi redigida enquanto esteve no Cárcel Modelo de Madrid e o manuscrito conservado por sua filha, Sol Ferrer, que tem seus documentos depositados na Biblioteca da Universidade da Califórnia em San Diego (EUA). A certa altura do opúsculo podemos ler uma explícita declaração de admiração: "Puestos ya a dar consejos, daremos uno a los jóvenes y hombres, seguros que nos lo han de agradecer: que lean *El Hombre y la Tierra* de Eliseo Reclus, que lo tengan em su biblioteca y no cansen de leerlo, de estudiarlo e de repasarlo" (FERRER Y GUARDIA, 2009, p. 67, tradução nossa).

Francisco Ferrer y Guardia, apesar da admiração, teve que lidar com a negativa dada por Elisée Reclus quando a este foi solicitada a produção de um livro didático de geografia para as crianças. A insistente recusa do texto como primeira e principal maneira de ensino de ciências naturais é um traço marcante na concepção de educação reclusiana. O livro, segundo ele, deveria servir somente para os professores, para que tomem contato com as teorias, e com os debates científicos mais atuais. Os livros científicos e cartilhas de geografia não servem para os estudantes.

Porém, é importante frisar que Reclus não se furtou a apoiar a iniciativa pedagógica de Ferrer. Muito pelo contrário. Travou-se um intenso e produtivo contato entre o pedagogo e o geógrafo, que muito influenciou, direta e indiretamente, a concepção do Ensino Racionalista e fundação das Escolas Modernas. Assim como sua prática política na Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) ou sua docência em Bruxelas atestam, Reclus manteve um profundo compromisso com a educação dos trabalhadores e com as iniciativas anarquistas nessa área.

Ao compreendermos a relação entre Francisco Ferrer y Guardia e a Escola Moderna com os pensadores e cientistas anarquistas que o apoiaram, em especial o geógrafo Élisée Reclus, podemos traçar paralelos entre a prática pedagógica anarquista e as propostas políticas do anarquismo concretizadas nas experiências escolares: a luta pelo fim da exploração e da dominação do homem pelo homem; a

eliminação do Estado e da Igreja; e a organização da sociedade através do apoio mútuo, do federalismo e da autogestão.

Finalmente, lembramos que em suas reflexões sobre o ensino da geografia e em seus escritos sobre educação Reclus demonstra sempre suas convicções tanto em relação à ciência que abraçou, como seu comprometimento com o anarquismo, afirmando uma concepção de educação que realiza a máxima liberdade do educando e rompe com as relações de dominação e autoritarismo na escola e na sociedade.

6.2.6. El Hombre y la Tierra de Élisée Reclus

O livro *El Hombre y la Tierra* teria sido utilzado por Ferrer, “em um formato abreviado” na Escuela Moderna, sendo considerado “uma história do homem, das nações e das raças do início dos tempos através dos séculos” (ABBOTT, 1910, p. 35, tradução nossa). Apesar dessa observação, podemos dizer que a publicação da obra final e postuma de Élisée Reclus foi um dos trabalhos a que Ferrer dedicou-se com afinco e gosto, por ter a certeza que realizava um enorme serviço para a educação e para a ciência. O referido livro é uma dos mais influentes obras anarquistas no campo da ciência, seja por seu caráter geográfico – pode ser considerado o marco fundador da geografia social ao tratar tanto de geografia física como de geografia humana – seja por sua abordagem interdisciplinar – em suas páginas vemos história, antropologia, sociologia, pedagogia, biologia, entre outras ciências constante sendo referidas e acionadas para explicar os mais diversos fenômenos naturais ou sociais. A lista daqueles que foram admiradores de Reclus e que tem L'Homme et la Terre como referência é enorme (vai desde Anselmo Lorenzo, Piotr Kropotkin e Jean Grave, até Patrick Geddes e Lewis Mumford, para citar apensa alguns), mas aqui nos ateremos à opinião de Francisco Ferrer. Na conclusão de seus escritos publicados postumamente sob o título *Princípios de Moral Científica*, o educador diz: “Postos já a dar conselhos, daremos um aos jovens e homens, seguros de que irão nos agradecer: que leiam *El Hombre y La Tierra* de Eliseo Reclus, que o tenham em sua biblioteca e não se cansem de lê-lo, de estuda-lo e analisa-lo” (FERRER, 2009, p. 67, tradução nossa).

Reclus cedeu os direitos exclusivos de tradução e publicação em língua espanhola à Ferrer antes de morrer. O trabalho de traduzi-la ficou a cargo de Anselmo Lorenzo e a revisão científica foi feira por Odón de Buen. A obra havia sido concluída por Reclus em 1904 mas sua publicação original em francês somente se iniciou em abril de 1905, poucos meses antes de sua morte. Quando Ferrer foi preso em 1906 estava trabalhando para a publicação do livro e já efetuava pagamentos para a gráfica que a imprimiria. Segundo o minucioso estudo de Velázquez sobre a editora, "toda a coleção de El Hombre y la Tierra, de Elíseo reclus, havendo-se iniciado seu trabalho de tradução em 1905, e preparado os clichês de impresão durante os anos de 1905 e 1906, não se publicou pela Escuela Moderna até os anos de 1908 e 1909" (VELÁZQUEZ, 2010, p. 51, tradução nossa). E acrescenta ainda que

> a obra se acabou de publicar em 1909, e antes do 13 de outubro desse ano, data em que Ferrer outorgou testamento poucas horas antes de ser fuzilado. Em sua última vontade, entre outras coisas, lega a casa editorial a Lorenzo Portet e encomenda a este a publicação de novas obras, entre as que já não se encontra El Hombre y la Tierra (Id., p. 52, tradução nossa)

Reclus não utiliza em nenhum momento a palavra anarquismo ao longo dos seis tomos de El Hombre y la Tierra, mas a leitura nos faz afirmar que trata-se, em consonância com pesquisadores do campo da história do pensamento geográfico, da primeira obra de geografia anarquista, pois "o anarquismo de Reclus é, em essência, geográfico, e a sua geografia, consequentemente, é anarquista. […] Como geógrafo, Reclus foi militante anarquista e pensou o anarquismo através da geografia" (PINTO, 2011, p. 7-8).

A leitura do volume VI reafirma essa impressão. Os cinco últimos capítulos são análises de diferentes conceitos a aprtir de uma ótiva, notadamente, anarquista: o estado moderno, a propriedade, a religião e a ciência, a educação e o progresso. São ensaios políticos e sociológicos dentro de uma obra geográfica. Um resumo da obra foi elaborado posteriormente, em 1916, e editado pela mesma empresa, incluindo trechos sobre religião, ciência e educação.

* * *

Há ainda muitos materiais – livros, cartas, revistas, imagens, etc. - sobre Francisco Ferrer e a Escuela Moderna. Tentamos nesse capítulo identificar algumas das referências a anarquistas e a ideias ácratas nos livros escolares utilizados por professores e estudantes das escolas racionalistas na Espanha. Também tentamos encontrar interfaces entre o anarquismo, a ciência e o Racionalismo Pedagógico ferreriano. Sabemos que há muito a desvendar e tentaremos, em trabalhos futuros aboradar questões que por ventura passaram sem o devido aprofundamento.

Seguiremos agora rumo ao caminho que nos foi deixado e sugerido: a “pista Laisant”.

CAPÍTULO 7: CHARLES-ANGE LAISANT: MATEMÁTICA, ANARQUISMO E EDUCAÇÃO

O matemático Charles-Ange Laisant viveu uma intensa vida política e carrega em sua biografia uma extensa produção científica. Seu nome ainda é desconhecido por muitos pesquisadores e estudantes das ciências exatas, mesmo sendo autor de grandes tratados matemáticos e de ter sido responsável por avanços significativos nas áreas da geometria e aritmética. No campo da educação Laisant aparece como um grande entusiasta de novas propostas pedagógicas na virada do século XIX para o XX, porém também segue sendo ignorado pelos principais estudos sobre o tema, tanto na didática e ensino de matemática, como na história da educação. Este capítulo tem como objetivo apresentar a vida e a obra de Charles-Ange, seu pensamento no campo da política, sua produção científica e suas propostas pedagógicas. Destacaremos sua estreita relação com Francisco Ferrer y Guardia e o seu papel na fundação da Liga Internacional pela Educação Racional da Infância. Um exemplo disso está na seguinte carta escrita por Ferrer em 12 de novembro de 1907 endereçada à Laisant:

> Meu querido amigo.
> Agradeço calorosamente seu volume *L'Anarchie Bourgeoise* que leio com muito interesse. Você diz alí coisas que não envelhecerão, posto que será preciso sempre fazer revoluções para obter maior justiça e bem-estar, durante longo tempo ainda...
> Que o seu livro seja lido, é o que deseja e pelo que faz votos seu agradecido e sincero amigo (LAISANT apud FERRER, 1980, p. 138, tradução nossa).

Ferrer refere-se à um exemplar do referido livro de C.-A. Laisant que lhe foi dedicado pelo autor e hoje encontra-se junto aos materiais disponíveis na Fundació Ferrer i Guàrdia de Barcelona, graças à uma doação de familiares do educador catalão há alguns anos. Tivemos acesso ao livro que pertenceu à Ferrer durante estância de pesquisa naquela instituição e reproduzimos foto do frontispício com a dedicatória: “À F. Ferrer. Homenagem de um admirador e de um amigo. Laisant”

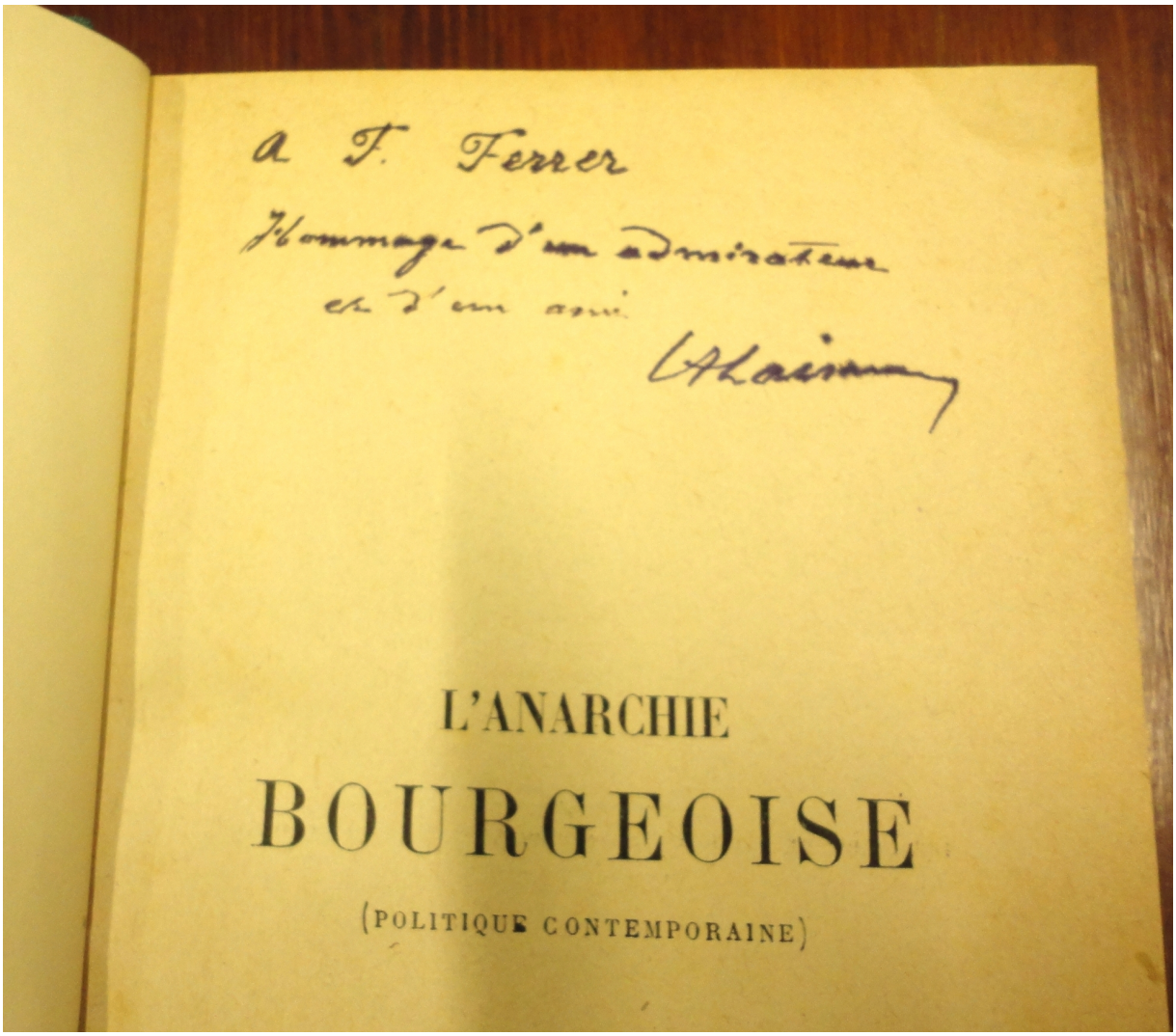


Imagem da dedicatório de Charles-Ange Laisant a Francisco Ferrer na folha de rosto do livro L'Anarchie Bourgeoise (FFiG).

Esses documentos – dedicatória e carta – apontam para uma estreita relação entre os dois desde meados de 1907. Mas para compreender melhor esse encontro e seus desdobramentos será necessário desvendar alguns dos principais acontecimentos da vida deste matemático e sua trajetória pessoal, política e intelectual.

7.1. De militar à deputado *boulangista* (1841-1892)

Charles-Ange Laisant nasceu dia 1º de novembro de 1841 em Indres, cidade com cerca de 3.500 habitantes na época e que hoje mantém quase a mesma população, localizada próxima à Nantes na França. É parte do departamento de Loire-Atlantique e historicamente fez parte da Bretanha. É conhecida como a "cidade das três ilhas", pois encontra-se à margem do rio Loire e é composta por três áreas: Basse-Indre, ao centro; Haute-Indre, à margem direita do rio; e Indret, à margem esquerda. É filho de Benjamin Laisant e Alida Lucie Thuez.

Seu pai tinha apenas 19 anos quando Charles-Ange nasceu. Trabalhava como notário e cursava a faculdade de direito. O pai de Benjamin – avô de C.-A. Laisant – chamava-se Jean Marie Laisant, era proprietário na Argélia e não esteve em seu casamento. A mãe, Madeleine Rose François (avó de Charles-Ange) vivia em Rezé (Pont-Rousseau). Alida Lucie era mais velha que Benjamin, contava 26 anos no ano do seu casamento e nascimento do primeiro filho. Nascida em 1815, em Brest, filha de Joseph-François-Julien-Jocelyn Thuez, capitão, residente em Charenton-Saint-Maurice (Sena), presente no casamento, e Marie Anne Quinty, morta em Saint-Pierre de la Martinique em 03 de setembro de 1823.

Charles-Ange Laisant é apresentado como sobrinho de Ange-Guépin (1805-1873), médico e político de Nantes, socialista republicano ligado a Louis Blanc, Jules Michelet, Henri Martin e René Waldeck-Rousseau. Na ascendência de Charles Laisant não há nenhum Guépin. Pode-se notar a presença de uma testemunha no casamento de seus pais de nome Ange-Guépin. Sabe-se que, pelo menos, eram muito próximos, pois no funeral de Ange Guépin, em 1873, Charles-Ange foi o segundo a discursar, logo após René Waldeck-Rousseau, então prefeito da cidade.
Estudou quando jovem no Liceu de Nantes e em 1859 entrou na Escola Politécnica. Formou-se em 1863 e tornou-se engenheiro. Posteriormente se integrou à Escola

Imperial de Aplicação de Artilharia e Engenharia.[28] Em 1866 recebeu a patente de capitão, passou por Montpellier, Brest e Nantes e teve uma importante carreira militar. Desde 1869 tornou-se franco-maçom, ligado ao *Grand Orient de France*. Durante o cerco à Paris em fins do ano 1870, por ocasião da Guerra Franco-Prussiana, participou da defesa do Forte D'Issy, atuação pela qual recebeu, em janeiro de 1871, a Cruz de Cavaleiro da Ordem Nacional da Legião de Honra[29].

Após o fim da guerra ausentou-se irregularmente dos serviços militares e apresentou-se como candidato ás eleições parlamentares em Nantes. Apesar de derrotado, assumiu o cargo de Conselheiro Geral Republicano de Loire-Inférieure em outubro de 1871. Devido às suas posições republicanas e sociais foi transferido para Tours e acabou designado para atuar junto à guarnição militar na Córsega e na Argélia, o que não o impediu de participar das sessões e tomar atitudes hostís à administração local. Para dedicar-se exclusivamente à política o capitão Laisant abandonou o exército definitivamente e em 1876 apresentou-se às eleições legislativas da 1ª circunscrição de Nantes, como candidato republicano. Foi eleito deputado representante de Loire-Inférieure. Ao mesmo tempo em que participava da União Republicana identificava-se e atuava como um político de extrema-esquerda na Assembleia. Foi reeleito duas vezes por Loire-Inferiéure, em outubro de 1877 e agosto de 1881.

Apresentou-se no ano de 1885 como candidato a deputado em Paris, pela região de Seine, cargo que exerceu também por dois mandatos (1885-1893). Atuou dentro do parlamento, ao todo, por cerca de 18 anos, dedicando-se especialmente à temas militares e sociais. Desde seu primeiro mandato defendeu a redução do serviço militar (a chamada Lei dos Três Anos) e a extinção do voluntariado, propostas que obtiveram grande apoio nos quartéis e nos meios populares franceses. Uma de suas ações mais significativas no parlamento foi o voto a favor da anistia dos *communards*.

---

[28]Os dados biográficos de Charles-Ange Laisant foram extraídos de "Dictionnaire des parlementaires français de 1789 à 1889 (Adolphe Robert et Gaston Cougny)" e "Dictionnaire des parlementaires français de 1889 à 1940 (Jean Jolly)", publicados no site oficial da Assembléia Nacional Francesa. http://www.assemblee-nationale.fr/sycomore/fiche.asp?num_dept=4281 (Acesso: 30/01/2013)

[29]Instituição que oferece uma condecoração honorífica, materializada em uma medalha, à civis com comportamentos irreprováveis e militares que prestaram serviços em guerras e dedicaram-se à nação francesa. Distinção estabelecida em 1802 por Napolão Bonaparte.

Representante do pensamento da esquerda radical da época, Laisant envolveu-se em diversas polêmicas contra monarquistas e republicanos moderados, incluindo acusações e difamações mútuas entre deputados e ministros, bem como votou a favor e defendeu temas polêmicos: a anistia parlamentar; a separação da Igreja e do Estado; a liberdade de reunião e associação; a liberdade de imprensa; o divórcio; a instituição de uma Caixa de Pensões do Trabalho; e a polêmica lei de expulsão dos príncipes da França em 1886. Também se opôs às polítivas educacionais de Jules Ferry e combateu as expedições coloniais. A maioria, temas incomuns para a política conservadora da época.

Charles-Ange identifica-se com a extrema-esquerda republicana, mas aos poucos aproxima-se de uma posição mais radical e militarista, associando-se ao grupo político do general Boulanger, seu antigo colega no Liceu de Nantes. Lançou em fins da década de 1880 um folheto de propaganda intitulado *Pourquoi et comment je suis devenu boulangiste*, onde assume-se partidário desse grupo. Seu livro *L'Anarchie Bourgeoise* (1887) marca sua mudança de posição política e apresenta uma forte crítica ao parlamentarismo, reforçando sua ligação política ao general.

O episódio conhecido como *Boulangisme* causou uma celeuma política no final da década de 1880 na França. Insere-se nas disputas políticas da atribulada Terceira República Francesa, que vigorou de 1870 a 1940, episódio que merece alguma atenção para compreendermos a evolução do pensamento político de Laisant e o contexto em que ele atuava. Durante as últimas décadas do século XIX houve duas grandes crises que afetaram fortemente a Troisième Republique: o Boulangismo e o Caso Dreyfus. Em ambos casos Charles-Ange teve um envolvimento importante.

O general Georges Boulanger era um militar com atuação na Tunísia e que ganhou muito prestígio por comandar forças militares francesas de ocupação, instituição bem vista pela sociedade, em especial no bojo da Guerra Franco-Prussiana. Logo tornou-se popular e muito bem relacionado com figuras eminentes tanto da esquerda republicana como da direita monárquica. Em 1886 tornou-se Ministro da Guerra com apoio de Georges Clemenceau, mas ao mesmo tempo mantinha contatos com os Orleans e os Bonapartes, recebendo deles, inclusive, apoio financeiro. Durante seu ministério sustentou um discurso belicoso e tomou

atitudes populistas e incomuns, como mandar seus soldados compartilharem o pão com trabalhadores mineiros em greve. Executou diversas reformas no exército: autorização do uso de barba; reorganização da contraespionagem; fim da dispensa militar para clérigos e jovens estudantes burgueses; e, talvez um dos temas que mais tenha relação com Laisant, a redução da duração do serviço militar de 5 para 3 anos. Boulanger tornou-se uma espécie de novo herói nacional ao angariar apoio popular em torno de sua figura através de discurso “pour le patrie et pour le peuple” e de sua atuação no episódio Schaebele, envolvendo espionagem entre França e o império alemão na região da Alsácia-Lorena que resultou em ameaças de uma guerra germano-francesa. Boulanger teve papel importante ao evitar um novo conflito, porém mais tarde chegou a propor uma declaração guerra à Alemanha. É em meio aos sentimentos de revanchismo francês contra a Alemanha que surge e se alastra o *Boulangismo* como um fenômeno político e social complexo.

Após sua passagem pelo ministério, Boulanger, que era então acusado de ser pró-Alemanha, foi transferido para uma tropa numa região remota da França, onde continuou suas intrigas políticas. Sua popularidade era tão grande que houve protestos de apoio à sua figura na estação de trem no momento de sua partida. Acabou tendo uma aposentadoria compulsória decretada pelo governo. Já em 1888, após perder parte de seu prestígio político e militar, foi eleito deputado e reeleito em 1889. Em sua comemoração de vitória compareceram cerca de 50 mil pessoas, quando alguns de seus correligionários sugeriram que ele inicia-se uma marcha sobre a Champs Elysées e tomasse o poder, já que seu lema eleitoral era “dissolução, revisão, constituinte”. Boulanger preferiu ascender legalmente ao poder, mas ao assumir a cadeira constituiu um grupo político de apoio unindo muitos descontentes, independente de sua coloração política. Mesmo sendo a maioria dos seus apoiadores parlamentares de esquerda e extrema-esquerda, a composição política boulangista sempre foi muito complexa, atraindo também partidários da direita tradicional, nacionalista e revanchistas, bem como monarquistas, bonapartistas e parte do clero. Foi assim, que por suas propostas conservadoras, patriotas e militaristas a Liga dos Patriotas (LDP), partido de massa francês com cores nacionalistas e xenófobas, se aproxima do general e lhe dá suporte. A Liga era até então é responsável por treinamentos paramilitares e outras práticas de extrema-direita.

Porém, em 1888 foi composto um “grupo de ação”, mais especificamente uma sociedade secreta, que atua politicamente no parlamento e que destitui o presidente da LDP e empossa uma nova diretoria, composta somente por afiliados ao boulangismo. Charles-Ange Laisant integrava, desde 1885, o chamada “grupo operário” de deputados de esquerda ligados à Boulanger e por consequência tornou-se um dos vice-presidentes da Liga, ao lado de Alfred Naquet e outros deputados radicais. A atuação de Boulanger e de seus seguidores foi vista por muitos órgãos de imprensa e pelo governo republicano do presidente Sadi Carnot como uma real ameaça à estabilidade da *Republique Française* por carregar junto de si um revanchismo anti-alemão e um militarismo exacerbado, por receber apoio e finaciamento de monarquistas e familiares da realeza que visavam a sua restituição ao poder e, mesmo soando contraditório, por propagar um discurso revolucionário radical com tons esquerdistas baseado em conspirações secretas e antiparlamentares. Por outro lado o General Boulanger era também considerado por uma parcela da sociedade e dos políticos como um homem forte que lutava contra a distorção e a corrupção da República.

No mês de março de 1889 a Assembleia Nacional iniciou um processo para combater os boulangistas que culminou no decreto de dissolução da Liga dos Patriotas sob acusação de práticas boulangistas e afiliação de seus membros à uma sociedade secreta, prática ilegal na França, e na cassação da imunidade parlamentar de Boulanger . Após boatos de uma ordem de prisão contra ele, o general fugiu de Paris e refugiou-se em Bruxelas, junto com sua amante. Em agosto do mesmo ano foi condenado à revelia por conspiração à segurança nacional, desvios de verbas e corrupção. Suicidou-se em setembro 1891 junto ao túmulo de sua amante, falecida alguns meses antes.

Apesar de tudo Laisant foi reeleito deputado por Paris em 1889 sob legenda boulangista, mesmo após o enfraquecimento do movimento, mantendo ainda, junto com outros colegas, uma atuação política de extrema-esquerda. Suas ideias boulangistas e o processo que sofreu renderam-lhe a sua expulsão do *Grand Orient de France*, junto com Alfred Naquet, do qual era membro desde 1869, ligado á loja maçônica *Amis de Sully*.

Fotografia de Charles-Ange Laisant.

Georges Boulanger.
Foto por Félix Nadar.

Foto de Charles-Ange Laisant

Ilustração do processo contra a Liga dos Patriotas em Le Monde Illustré, N° 1672, 13/04/1889. Laisant é o segundo personagem sentado da esquerda para a direita. Os demais são: o presidente Gillet (em pé), Naquet, Laguerre, Richard, Turquet e Gallian.

O movimento boulangista se sustentava sobre uma grande ambiguidade no plano político por agregar republicanos, que esperavam uma reforma política geral rumo à uma República mais forte e definitiva, e monarquistas/bonapartistas, que desejavam aproveitar uma nova constituinte para reverter o processo republicano. Boulanger mobilizou em seus discursos e atitudes duas paixões populares que lhe renderam sua posição política: *a pátria*, através da sustentação da esperança de uma revanche contra a Alemanha, e *o povo*, amparado numa esperança de estabelecer uma política social que se aproximasse do socialismo. Este último atraiu muitos radicais e blanquistas que constituíram uma espécie de comitê central revolucionário boulangista.

Segundo Auvinet (2011), Charles-Ange "encontra-se no movimento boulangista, multiforme e populista, seduzido pela promessa de uma república forte e levado pela onda antiparlementarista mais do que pelo espírito revanchsita e nacionalista do general" (AUVINET, 2011, p. 292, tradução nossa). Apesar da confusão política do episódio boulangista, já em 1887 em seu livro *L'Anarchie Bourgeoise* Laisant desenvolve uma reflexão antiparlamentar de esquerda e começa a perceber que naquela altura revanchismo, revisionismo e nacionalismo começam à se tornar propostas da direita e da burguesia.

Laisant se afastou definitivamente de seus antigos parceiros políticos durante o *affaire* Dreyfus, em que se posicionou à favor da revisão do processo, pois nunca compartilhou a visão anti-semita sustentada por parte dos boulangistas. (NAQUET, s/d, p. XXXII) Finalmente, em 1893, Laisant decidiu não mais se candidatar às eleições daquele ano, colocando, assim, fim à sua carreira parlamentar.

7.2. Do parlamento à anarquia: uma família libertária (1893-1899)

Charles-Ange escreveu para diversos periódicos franceses e foi diretor dos jornais *Le Petit Parisien* e *Republique Radicale*, ainda quando atuava como deputado e boulangista. Assinava alguns editoriais com o pseudônimo de Jean Frollo. Por seu envolvimento com o mundo da política e do jornalismo travou contato com Léonce Pelloutier, um advogado e jornalista republicano que colaborou com diversos jornais na cidade de Nantes. Em meados da década de 1870 Léonce alia-se ao radical Laisant, dando-lhe apoio político quando da candidatura deste pela 1ª

circunscrição de Nantes. Como sabemos, esse foi o início da carreira político-parlamentar de Charles-Ange e consequentemente "a origem da amizade entre a família Pelloutier e Laisant" (JULLIARD, 1971, p. 18, tradução nossa). O neto de Léonce, o então jovem aspirante à escritor e jornalista por influência do avô, chamado Fernand Pelloutier, que viria ser, anos depois, um dos grandes nomes do anarquismo e do sindicalismo revolucionário, impulsionador das Bolsas de Trabalho e considerado por muitos, um dos pais do sindicalismo revolucionário e de ação direta. Segundo Julliard, Pelloutier fez sua estreia como jornalista nas páginas de *La Democratie de l'Ouest*, no qual chegou ao cargo de redator-chefe. Escrevia também para diversos jornais literários. Por ver no jornalismo uma possibilidade de conciliar a literatura (uma de suas paixões) e a política (que lhe era muito cara por sua precoce filiação ao socialismo), decidiu se dirigir, em 1886, diretamente ao amigo da família e deputado radical C.-A. Laisant para pedir uma oportunidade de escrever no *Republique Radicale*. Em diversas cartas[30] Laisant recusa gentilmente o pedido, queixando-se do meio jornalístico, pois segundo ele, é um campo saturado de gente, péssimo para se tentar como profissão. E complementa:

> Mas o jornalismo está terrivelmente lotado. A luta pela vida é terrível, especialmente em Paris; eu conheço homens de grande talento que não alcançam sequer o suficiente para viver. Por outro lado, admito que há idiotas que fazem fortuna (PELLOUTIER apud JULLIARD, 1971, p. 32, , tradução nossa).

Em relação à qualidade literária dos escritos de Fernand Pelloutier, o amigo Laisant tece algumas críticas, mas incentiva-o a buscar aprimoramento ao escrever, muito sinceramente: "Seja você mesmo e tente ser original, sem buscar originalidade" (Ibid.). Além do contato familiar e profissional quando Laisant ainda era deputado, ele realizou diversas palestras para os trabalhadores nas Bolsas de Trabalho da França. Supomos que possa ter reencontrado Pelloutier em alguma delas, pois essa experiência de organização e educação sindical se difundiu justamente nos últimos anos do século XIX, muito por iniciativa do próprio Fernand Pelloutier, que viria a falecer, prematuramente, em 1901.

Foi em 1893 que Laisant recusou-se a se candidatar novamente à Câmara, abandonando sua carreira política, dedicando-se cada vez mais ao seu trabalho

[30]Cartas transcritas por Maurice Pelloutier, irmão de Fernand, em obra que o homenageia. Apud JULLIARD, 1971, p. 32

científico e ao ofício de professor e educador. No panfleto intitlado *L'illusion Parlementaire*, publicado pela primeira vez em 1909, Laisant analisa sua vida política passada e apresenta uma dura e definitiva crítica à atuação parlamentar. E ao se expressar, fala de si mesmo, de seus sentimentos e crenças. Fala com conhecimento de causa.

> Eu me dou ao direito de falar com liberdade do parlamentarismo, tendo passado 17 anos da minha vida no Parlamento (1876-1893). Eu entrei no tempo da minha juventude, depois da guerra, com todas as ilusões, e estou fora por minha própria vontade, após esta longa experiência. Eu tentei fazer o bem, e não consegui. […] não posso condenar aqueles que ainda são tolos e vítimas de ilusões, que antes eram as minhas, e que compartilhei com meus eleitores. Eu estava consciente de tentar cumprir o meu mandato, e evitar as desigualdades, de introduzir em nossas instituições um pouco de humanidade e justiça. A coisa era impossível; o governo da burguesia se opõe, por sua própria natureza, e as leis têm por objeto nada mais que regular a injustiça, garantir a dominação do mais forte sobre o mais fraco. O sistema requer crueldade, ferocidade, mesmo que os indivíduos que se candidatam sejam humanos e bons (LAISANT, 1924, p. 9-10, tradução nossa).

Mais à frente marca fortemente sua nova postura política, atacando não só o Parlamento e a democracia burguesa mas também propondo a abstenção ativa, ou seja, propondo a luta ao invés do voto: "O proletariado deveria, portanto renunciar a toda a luta e esperança, aceitando passivamente o jugo, e para sempre? De maneira alguma . Só votar, não é lutar. Se recusar a votar, este é o começo da luta efetiva" (Id., p. 11). Conclui com um chamamento geral aos proletários para que abandonem de vez as urnas:

> Eleitores, abandonem as urnas. Desenvolvam-se fisicamente e cerebralmente, proletários de todos os países; cultivem e apliquem a grande lei da solidariedade. Renunciem à ilusão parlamentar, utilizem seus esforços na organização da associação sindical consciente. E a libertação desejada, o advento de um regime menos cruel, será menos remota sempre. Um sangue generoso corre em suas veias; não faça a loucura de o sacrificar por uma quimera (Id., 13)

A aproximação definitiva de Charles-Ange Laisant às ideias anarquistas remonta aos últimos anos da década de 1890, por influência direta de seu filho Albert Laisant (1873-1928). Além de converter o próprio pai, Albert convenceu seus dois filhos (portanto, netos de Charles-Ange), Maurice e Charles, a também aderirem às fileiras anarquistas.

Albert Laisant nasceu dia 1° de junho de 1873. Foi escritor, jornalista e poeta. Tornou-se anarquista pelo encontro com Sébastien Faure, um dos maiores nomes do anarquismo francês. Em 1900 foi animador do periódico *L'Éducation Libertaire,* publicação da Liga pela Educação Libertária criada em 1897 por um grupo de anarquistas, entre eles Jean Grave e Pierre Quillard, que visava a fundação de uma escola libertária para crianças no local da *Sociétés Sauvantes* em Paris. Porém, o projeto não se concretizou, podendo ser realizados somente cursos noturnos para adultos, inclusive com a participação de Domela Nieuwenhuis. Albert Laisant é considerado um dos discípulos de Paul Robin que escrevia artigos nas páginas do *Bulletin de la Ruche*, editado por Sébastien Faure (CAMPION, 1996, p. 66). Foi muito ativo na franco-maçonaria desde sua adesão em 1916, dedicando boa parte de seu tempo à atividades de educação, chegando a ser diretor do Orfanato Maçônico de Paris. Sobre o episódio, Léo Campion escreve:

> Tendo aceitado a direção do Orfanato Maçônico, Albert Laisant subverteu a sua organização para a modernização de seus métodos. Ele colocou como condição para a sua aceitação assumir essa missão educacional, sem responsabilidades materiais para as quais ele não tinha nem gosto nem competência. Foi acusado de deficiências nessa última área e abandonou suas funções (CAMPION, 1996, p. 70).

Seguindo os passos do pai de perto e envolvendo-se com o tema da educação da infância vai publicar em 1925 a novela infantil *Magojana: le maître du secret*. Albert Laisant faleceu em 23 de novembro de 1928 em Paris.

Maurice Laisant foi também um nome importante do anarquismo francês, muito ativo e presente tanto nas ações cotidianas e organizativas do movimento, como na imprensa escrita. Prova disso são as inúmeras matérias que ele publicou em revistas e jornais como *La Rue, Le Libertaire e Le Monde Libertaire*. Foi o filho mais velho de Albert e nasceu em 11 de março de 1909 em Paris. Trabalhou como represantente comercial a abraçou desde cedo a militância pacifista, lutando principalmente contra a guerra através da *Union des Jeunesses Pacifistes de France* (UJPF), onde foi seu secretário-provisório. Dirigiu junto com o irmão Charles o *Centre de Défense des Objecteurs de Conscience*. No pós-segunda guerra participou da reorganização do movimento anarquista francês e do congresso de fundação da *Fédération Anarchiste de Langue Françai*se (FAF) e de sua continuadora *Fédération Anarchiste* (FA) já na década de 1950. Assume posto de

redator do periódico da FA, *Le Monde Libertaire* e foi secretária da organização de 1957 a 1975. Em 1977 abandonou a FA por discordâncias programáticas e começa o jornal *Le Libertaire* e foi um dos fundadores da *Union des Anarchistes.* Atua intensamente no movimento anarquista francês até sua morte em 29 de setembro de 1991[31].

O filho mais velho de Albert ganhou o mesmo nome do avô, Charles. Nasceu em 22 de janeiro de 1911 e seguiu os passos de Maurice. Militou na UJPF com o irmão e colaborou com as publicações *La Patrie Humaine*, *l'Echo Pacifiste* e *Le Huron*. Participou também da reorganização e fundação dos órgãos anarquistas nacionais na França e sempre foi partidário da união de diversas organizações libertárias e anarco-sindicalistas. Foi militante sindicalista da Air France e nomeado tesoureiro da *Solidarité Internationale Antifasciste* (SIA). Escreveu para os jornais Le Libertaire e Ce qu'il faut dire. Faleceu cedo, aos 41 anos de idade, em 17 de dezembro de 1952[32].

Fotos do Columbarium no cemitério Père Lachaise em Paris onde está enterrada a família Laisant: Charles-Ange, Charles, Albert e Jeanne.

Charles-Ange teve em seu filho Albert um grande colaborador em suas obras pedagógicas, e em seus netos os continuadores de seu legado político. Da mesma forma que Laisant foi um ativo parlamentar e apaixonado boulangista na juventude, quando de sua adesão aos ideais anarquistas passou a dedicar-se à militância

[31] http://anarlivres.free.fr/pages/biographies/bio_MauriceLaisant.html. Acessado em 20/03/2013.
[32] http://militants-anarchistes.info/spip.php?article3054. Acessado em 20/03/2013.

intensamente, exercendo papel importante dentro do movimento libertário, tanto no aspecto educativo como no sindical e organizacional. A identificação de artigos publicados em diversos periódicos libertários, a realização de conferências temáticas e a adesão a diferentes causas e projetos do movimento anarquista são as confirmações necessárias de seu envolvimento com o ideal, mesmo que nas biografias oficiais esse capítulo de sua vida seja frequentemente apagado e que nunca foi objeto de um estudo mais dedicado por parte de nenhum pesquisador das lutas sociais na França.

7.3. O "camarada C.-A. Laisant" (1900-1920)

Em 1914 a Federação Comunista-Anarquista (União Regional Parisiense) organizou uma série de conferências de propaganda em Paris com a presença de Luigi Bertoni, anarquista suíço, redator de *Réveil* em Genebra e amigo de Ferrer. O primeiro ato, dia 26 de janeiro, que teve como tema "A Ideia Anarquista", a *conteceu na Sala da Sociétés Savantes e foi presidida pelo "camarada C.-A. Laisant" (Les Temps Nouveaux*, Ano 19, no. 36, 24/01/1914). Também pela Federação realizou-se uma "conferência educativa" dia 18 de janeiro do ano anterior na "grande sala da Taverne Voltaire" sobre "O Sindicalismo Revolucionário contra a Organização Financeira (*Les Temps Nouveaux*, Ano 18, no. 38, 18/01/1913), à cargo de Laisant e Delaisi [33].

Com o tema "Internacionalismo e o Esperanto" Laisant realizou uma palestra dia 06 de abril de 1913 na sede da Bolsa de Trabalho de Lyon (*Les Temps Nouveaux*, Ano 18, no. 40, 05/04/1913.). A *Ligue Ouvrière de Protection de l'Enfance* convidou uma série de palestrantes para tratar do tema "Contra a exploração da *Infância" (Les Temps Nouveaux*, Ano 16, no. 17, 07/01/1911; *Les Temps Nouveaux,* Ano 16, no. 11, 15/10/1911). Dentre outros figuram como presidente da sessão C.A. Laisant e palestrantes Sébastien Faure, Miguel Almereyda e Léon Clement. Houve também uma palestra de Laisant na Universidade Popular de Aubervilliers sobre "A Utilidade das Viagens" (*Les Temps Nouveaux*, Ano 9, no. 23, 3-9/10/1903). E ficamos por aqui, somente para citar algumas das participações ativas de Charles-Ange no cotidiano operário francês dos

[33]Refere-se à Francis Delaisi, economista, colaborador de diversos periódicos sindicalistas revolucionários como La Bataille Syndicaliste (junto com Laisant, Faure, Monatte, e outros).

primeiros anos do século XX, levando sempre aos trabalhadores formação e instrução através de atividades sindicais de propaganda ou científicas. Percebemos através dos anúncios nas páginas dos periódicos da época que para a adesão às conferências cobravam-se valores simbólicos (entre 30 e 50 centavos de franco) como uma forma de "cobrir os custos", provavelmente referentes ao eventual aluguel do espaço, passagens de palestrantes e impressão de materiais. Mas muitas vezes as conferências eram também uma maneira de angariar fundos e apoio financeiro à grupos ou causas específicas. Laisant realizava também muitas conferências científicas, além das que continham um caráter político e propagandístico Uma delas aconteceu, segundo nota no jornal *L'Aurore* de Georges Clemenceau, durante uma reunião da Sociedade Astronômica da França, no local da *Société Savantes*, cujo o tema abordado pelo matemático e anarquista foi "Uma propriedade particular das órbitas planetárias" (*L'Aurore*, Ano 8, no. 2326, 02/03/1902). Também realizou palestras no campo literário: uma "Análise de Verdade de Zola", romance sócia escrito pelo francês, na Fundação Universitária que fazia parte de rede de Universidades Populares espalhadas por Paris naquela época (L'Aurore, Ano 7, no. 2027, 08/05/1903).

Laisant colaborou intensamente na imprensa anarquista francesa, em especial nos periódicos *La Bataille Syndicaliste, L'École Rénovèe, L'École Émancipée e L'Idée Libre*. Além de colaborar com muitos periódicos ele assinava periodicamente muitos outros. Consta que Laisant foi um dos primeiros assinantes de *Les Cahiers de l'Université Populaire*.

Foi autor de algumas brochuras e opúsculos editados aos milhares e vendidos – muitas vezes distribuídos gratuitamente – entre os trabalhadores. *L'Illuison Parlementaire e L'Éducation de Demain* encontram-se nessa categoria. Mas Charles-Ange escreveu também muitos livros durante sua vida, a maioria no campo da matemática, um número bem mais reduzido que podem ser considerados escritos propriamente políticos, mas todos abordavam de alguma maneira o tema da educação como veremos mais adiante. Exemplo da última categoria é *La Barbarie Moderne*. Foi com esse volume que Laisant presenteou muitos de seus contatos epistolares, oferecendo-o à leitura de seus amigos e companheiros de ideia, como podemos notar em suas cartas trocadas com Jean Wintsch e com Ferrer (como veremos mais adiante), bem como a página de rosto com sua dedicatória

encontrada nos documentos pessoais do catalão organizados na Fundació Ferrer i Guàrdia de Barcelona que abre este capítulo. Ao ler os capítulos de La Barbarie Moderne podemos compreender porque o matemático difundia sua obra: tratava das "verdades profundamente implantadas" em sua consciência. Podemos considerar uma espécie de testamento político de um homem culto e já com seus 70 anos de idade, carregado de experiências políticas.

Lançado em 1912 pela casa editorial da *Bataille Syndicaliste*, o livro continha de início uma proposta inovadora em relação à ideia de direitos autorais, ou melhor dizendo, referente à própria concepção de produção e circulação do conhecimento. Os direitos de reprodução e tradução constavam como "reservados", porém aparece na sequencia: "Direitos de adaptação livremente concedidos a todos". E uma nota referente ao termo "adaptação" que diz: "Se, inspirado pelas mesmas ideias, e para propaga-las de forma mais eficaz, alguém acreditar ser bom reproduzir as considerações gerais, no todo ou em parte, e as ilustrar com exemplos de outros países, está totalmente autorizado". Tanto na capa como na folha de rosto há uma epígrafe que faz o papel de dedicatória:

"Aos escravos do mundo atual
Aos trabalhadores forçados da prisão social
Este livro é dedicado
Em si mesmos está a libertação"

No prefácio, mais uma vez Laisant refere-se ao tempo em que era membro da Chambre de Députés e elenca os muitos motivos que o levaram a abandonar a vida parlamentar e a crença na política governamental e nas reformas parciais. Cinismo, hipocrisia, soluções para interesses próprios, compromisso com a burguesia e a nobreza e participação ativa na reação são algumas das suas opiniões sobre a República francesa e seus ministérios, câmaras e personagens. Pergunta-se como foi possível tantas produzir tantas ignomínias em nome de uma Revolução, mesmo com um aparente desenvolvimento científico, intelectual e industrial que se seguiu, supostamente um "período de civilização". Para Laisant, estava-se vivendo uma barbárie moderna, que "produzirá um dia sobre nossos sucessores uma impressão de horror pior que aquela produzida sobre nós pelas épocas bárbaras mais sinistras e as mais distantes" (LAISANT, 1912, p. VII, tradução nossa).

Dentre os muitos autores citados ao longo da obra, o que mais uma vez afirma a erudição e amplitude de conhecimentos do autor, um em especial foi para ele "como um tipo de revelação": Max Nordau e seu livro *Mensonges Conventionnels de notre Civilisation* (As Mentiras Convencionais da nossa Civilização). Max Nordau (1849-1923) foi um militante sionista, fundador da Organização Sionista Mundial, além de médico e escritor. Teve uma educação judaica tradicional até tornar-se um naturalista e evolucionista. Ficou conhecido por diversas controvérsias relacionadas às opiniões expressas em seus livros, sendo um dos mais conhecidos a obra citada por Laisant, escrita em 1883. Nordau pretende desmascarar e desmistificar algumas das verdades consolidadas, apresentado-as como "falsas verdades" ou mentiras, e destaca as mentiras religiosa, política, econômica e matrimonial, incluindo ainda algumas outras "mentirinhas" (NORDAU, 1950). Tece críticas à corrupção e opressão dos regimes monárquicos e aristocráticos, à hipocrisia política e econômica estabelecida na sociedade e ao falsos valores morais e sexuais. Conclui com um capítulo intitulado "Harmonia Final" em que prega a solidariedade como valor fundamental, não somente como preceito moral, mas como origem de todas as instituições (Id., p. 263), caracterizando assim uma espécie de "solidarianismo" como filosofia humana. Esse livro foi muito difundido ao redor do mundo, tendo sido traduzido para mais de quinze línguas, e seu impacto chegou também nos meios operários na Europa e no Brasil. O título era muito recomendado pelos anarquistas em sua imprensa no Brasil. É um livro que aborda a sociedade como uma totalidade, tanto em seus aspectos políticos, econômicos e filosóficos. Tece críticas ao status quo com argumentos sólidos e científicos numa linguagem acessível à todos. O que chama atenção é que Nordau não era simpático às ideias anarquistas e por vezes atacou firmemente o anarquismo, como quando tratou da "mentira política":

> Este estado que representei como desejável, será a anarquia? Só o leitor superficial ou distraído poderá tirar tal conclusão do que precede. Anarquia, ausência de governo, é invenção de espíritos perturbados e cegos. […] A crítica razoável não quer pois a anarquia, que é absolutamente inimaginável, mas a autarquia e a oligarquia, estados que se governam a si próprios e onde se governa pouco (Id., p. 119)[34].

Inspirado pelo livro de Nordau o matemático francês pergunta se

[34]Ver também *Entartung* (1892) e *Biologie der Ethik* (1916), ambos de Max Nordau.

> a própria civilização como um todo não foi uma grande mentira, de um polo ao outro e, particularmente na velha Europa, nossa espécie humana não foi bárbara, e se, entre os bárbaros que são os mais ferozes não estão aqueles que aparecem para nós como os mais refinados, aqueles que entre as mãos raptoras nós colocamos cegamente as nossas liberdades, nossos interesses, nossas esperanças, abdicando de tudo o que constitui a dignidade e a beleza da vida moral (LAISANT, 1912, p. VIII, tradução nossa).

Laisant responde afirmativamente e acredita que os homens agem assim porque "cerebralmente, eles não saíram do período da infância" (Ibid.), pois a humanidade, ainda jovem, não tem a posse de toda sua razão e consciência. Conclui o seu prefácio afirmando que a educação será a solução para todos os problemas sociológicos.

A partir dessa premissa desenvolve seu raciocínio, reafirmando a juventude da humanidade através de argumentos científicos baseados na geologia, na antropologia e na história, opondo a idade da terra à idade do homem na terra. Parte de um procedimento recorrente entre muitos anarquistas como Kropotkin e Reclus, que é o apelo à astronomia e à geologia para afirmar sua confiança na possibilidade de desenvolvimento de uma filosofia "sólida e fecunda" que levará a humanidade rumo a um "amanhã" onde se desenvolverá a "vontade consciente", "condição fundamental para o progresso" (Id., p. 4). Divide, assim, o livro em três grandes partes, subdivididas em diversos temas específicos: 1. "Mentalidade Humana", que trata do desenvolvimento cerebral da humanidade e de temas como violência, crueldade, medo, superstição vaidade, ganância e autoridade; 2. "As Instituições", com capítulos dedicados ao governo, às leis, pátrias, exércitos, justiça e polícia, família, religião, economia e educação; 3. "A Evolução", que é constituída pela ciência, as leis naturais, a indústria moderna, as leis sociológicas e o internacionalismo. A obra apresenta três momentos bem marcados, sendo o primeiro um estudo do homem e de seu comportamento baseado em teorias científicas; o segundo é um diagnóstico crítico da sociedade moderna, estatal e capitalista baseada numa moral cristã; e a última parte é a sua proposta de transformação social, ou como ele nomeia, a evolução, sendo materializado em palavras o devir por ele vislumbrado. Da sua análise das instituições baseada na proposta de Nordau – as mentiras convencionais - conclui, em sintonia com Tolstoi, que os governantes são personalidades que "desceram ao mais baixo grau de

escala moral" (Id., p. 242) e declara que na luta contra a barbárie todos devem unir "seus esforços e corações" para "preparar um amanhã menos sombrio que o presente" onde "nossas crianças serão chamadas a viver em um mundo mais luminoso, em uma atmosfera mais pura, onde o esforço humano não mais dirigido contra o homem, e não será mais objeto da satisfação da ganância dos parasitas" (Id., p. 308-309).

Nas páginas de *La Barbarie Moderne,* Charles-Ange Laisant declara suas críticas, suas intenções políticas e seus desejos num livro carregado de "sinceridade", como ele mesmo apontou. O ideal anarquista permeia todos os capítulos dessa belíssima e instigante obra, de fácil leitura e recheada de conhecimento e esperança de uma sociedade futura sem escravos e sem exploradores. No posfácio ele destaca a importância dos primeiros pensadores do socialismo como Babeuf, Fourier, Blanc e outros, ao mesmo tempo em que no campo da educação se solidariza com os precursores Condorcet, Froebel e Pestalozzi. Mas acrescenta que "depois deles, com nosso mártir Ferrer, ao nosso lado, nós vemos companheiros valentes como Robin, que acaba de nos deixar, como Sébastien Faure, como Madeleine Vernet, que tomam a tocha para iluminar a estrada" (Id., p. 312). Quanto às instituições, Laisant cita as escolas *La Ruch*e e *l'Avenir Social*[35] como exemplos daquelas que são responsáveis, tomando as crianças pelas mãos, por tirar a humanidade atual da barbárie em que se encontra. Além dessas explícitas referências a projetos e educadores anarquistas, o ex-deputado cita, ao longo de sua obra, ideias de Kropotkin, Reclus, Proudhon, Tolstoi e Pouget, só para ficar em alguns dos mais conhecidos libertários. E como conclusão escreve, de maneira poética, as seguintes palavras:

> Estamos no meio da noite, a madrugada apenas avizinha. O astro do dia em breve irá aparecer, e sua luz fará fugir as bestas fedorentas que ainda gritam nas sombras. Bem-vindo o nascer do sol! É o despertar da razão e da consciência (Id., p. 209).

[35]Escola fundada por Madeleine Vernet que merece atenção e um detalhado estudo de sua existência e proposta pedagógica.

7.4. “Todas ciências são experimentais”: ciência e anarquismo na obra de Laisant

No artigo de Maurice Laisant, neto de Charles-Ange, intitulado De la Députation à l'Anarchie, podemos encontrar, em poucas palavras, resumida a interessante trajetória política do eminente matemático francês: “do republicanismo ao socialismo e do socialismo à anarquia” (LAISANT, 1970, p. 64). Depois de servir 17 anos como militar e mais 17 anos como deputado republicano converteu-se em anarquista. E foi mais do que uma conversão política ou filosófica, pois segundo Maurice, o avô teria chegado à anarquia mais cedo ou mais tarde. Ele afirma, de maneira categórica, que “as concepções científicas de C.A. Laisant o conduziram à anarquia” (Id., p. 70). Ou seja, não é possível compreender o pensamento de Laisant sem levar em conta, por um lado, sua experiência nas carreiras militar e parlamentar, bem como seus escritos políticos, mas por outro e ao mesmo tempo, a sua concepção de ciência, o seu espírito científico.

Para explicar a relação existente entre ciência e anarquia em Laisant teremos que recorrer a alguns de seus escritos sobre matemática e educação. A produção bibliográfica de C.-A. Laisant é vastíssima, como já vimos anteriormente. Em especial no campo da matemática ele escreveu centenas de artigos, dirigiu revistas, presidiu sociedades científicas. A sua posição de destaque no campo científico desde fins do século XIX é um fato irrefutável. Já a produção acadêmica sobre ele e suas obras é ínfima, para não dizer praticamente inexistente. Para além de alguns poucos artigos em revistas especializadas em matemática que não chegam a aprofundar em nenhum aspecto importante para nosso estudo, encontramos, recentemente, a tese de doutorado do pesquisador Jérôme Auvinet (2011) na área da epistemologia e da história das ciências e das técnicas defendida na Universidade de Nantes na França, totalmente dedicada à vida e à obra de Charles-Ange Laisant como matemático. Trata-se de um completíssimo estudo sobre a produção bibliográfica de Laisant, focado na sua atuação na geometria e na aritmética, porém deixa algumas lacunas quanto à sua “fase anarquista” e sua relação com Ferrer y Guardia, por exemplo. Por ser um trabalho que pretendeu abarcar toda a vida e obra científica do personagem, muitos dos fatos, episódios e reflexões são tratados superficialmente ou passam despercebidos por não constituir

o recorte da tese ou por falta de fontes adequadas. Auvinet dedica-se bastante à análise das teorias matemáticas e propostas de difusão da ciência e os intensos e constantes contatos que Laisant mantinha com uma vasta rede de cientistas e pessoas comuns que se dedicavam às pesquisas e experimentações em diversas áreas do conhecimento. Nesse aspecto, entendemos que a tese em foco realizou seu objetivo a contento. Toda a discussão necessária dentro do campo da matemática sobre o pensamento de Laisant – as revistas por ele fundadas; as fórmulas e teorias por ele desenvolvidas na geometria, aritmética e mecânica; sua participação à frente de diversos congressos e sociedade científicas – está todo compilado nessa produção acadêmica que nós recomendamos a leitura vivamente a todos aqueles interessados no tema.

Para a compreensão da concepção de ciência de Laisant, o trabalho de Auvinet é um grande auxiliar, na medida em que descreve os debates científicos dentro do campo dos matemáticos e analisa os livros e artigos do então militar e deputado. Apesar do descaso em relação ao nosso personagem ele possui um vasto currículo como cientista. Laisant teve uma participação ativa em múltiplas sociétés savantes, tendo se iniciado numa entidade regional chamada *Société des Sciences Physiques et Naturelles* de Bordeaux. Em 1874 aderiu à *Société Mathematique de France* (SMF), participou 23 anos como membro do Conselho entre 1979 e 1909 – mais do que qualquer outro integrante de sua época, incluindo Poincaré e Fouret, por exemplo. Foi vice-presidente por dois anos em 1880 e 1881 e, chegou, finalmente, em 1888 à presidência da mais importante sociedade de matemáticos da França. Escreveu muitos artigos para o boletim da SMF em que propunha diversas soluções para problemas matemáticos e estabelecia fórmulas. Laisant também foi membro ativo da *Association Française pour l'Avancement des Sciences* (AFAS), entidade fundada em 1972 que reunia cientistas da mais diversas áreas do conhecimento com o intuito de trocarem experiências e descobertas científicas através, por exemplo, congressos periódicos. O matemático foi um dos membros mais produtivos ao apresentar 48 comunicações em congressos e participar 20 vezes do bureau da seção de matemática, astronomia, geodesia e mecânica. No 33º congresso realizado em 1905 na cidade de Grenoble foi eleito presidente da AFAS.

Em 1878 passou a integrar um terceiro círculo de sábios: a *Société Philomathique de Paris* (SPP). Essa associação foi fundada em 1788 e tem caráter científico, colocando seus membros a par das últimas descobertas nas ciências matemáticas, físicas e naturais. Dentre as dezenas de artigos publicados por Charles-Ange no boletim da SPP, destacam-se alguns, concentrados nos anos 1890, que pretendia difundir o método das equipolências, assunto ao qual dedicou muitos estudos. A Sociedade foi uma espécie de tribuna livre para que Laisant apresentasse alguns projetos mais ousados, bem como alguns exóticos. Dentre eles está a proposta de criação de uma "biblioteca matemática dos trabalhadores", apresentada numa sessão em fevereiro de 1895, uma "espécie de biblioteca circulante". Por fim o matemático ocupou a presidência da SPP por duas vezes, sendo em 1889 e 1905.

Vale destacar sua participação, com menor grau de envolvimento, *na Société Astronomique de France,* fundada por Camille Flammarion e na *Société de Statistique de Paris*. Laisant também foi membro correspondente de entidades similares em outros países: *Circolo Matematico di Palermo*; Academia Real de Ciências de Lisboa; Instituto Nacional Genovês; *Accademia di Scienze, Lettere ed Arti di Padova*; Instituto de Coimbra; e Academia Real de Ciências de Madrid. Esta última será local de uma grande controvérsia capitaneada por Laisant em 1909 e que veremos seus resultados mais adiante. A enumeração das sociedades científicas que ele participou explicita sua forte presença e ação no meio científico francês do final do século XIX.

No que se refere às revistas científicas, C.-A. Laisant ficou vinte e quatro anos à frente da *Nouvelles Annales de Mathematiques*, período em que imprimiu um enorme dinamismo à publicação. Foi diretor de outras duas importantes revistas sobre o tema: *L'Intermédiaire des Mathématiciens e L'Enseignement Mathématique*. Dedicou muitos artigos às páginas de revistas especializadas ao redor do mundo, caracterizando-se como um grande teórico e produtivo autor de obras sobre a teoria matemática. À frente dessas publicações ele alcançou, além de um status no campo das ciências exatas, um meio de se comunicar poderoso onde pôde dar vazão à suas ideias e propostas inovadoras, como por exemplo, a proposição de um processo colaborativo na construção do conhecimento científico, em oposição á ideia do gênio solitário trancado em seu laboratório e que, quase que por

intervenção divina, tem um insight que faz com que produza uma descoberta ou elabore uma fórmula a partir do nada, sendo assim a ciência entendida como um ofício solitário e com resultados individuais. Ao estabelecer uma relação mais generosa e que colocou no espaço público hipóteses, dúvidas e sugestões, convocando os demais matemáticos a fazerem o mesmo, Laisant rompe com a especialização e o isolamento, bem como com a competição, entre os pesquisadores. Para ele a ciência só pode ser produzida através da cooperação, aqui concordando com Kropotkin que apontava o potencial das sociedades científicas e de trocas entre pesquisadores (KROPOTKIN, 2011a). Muitos anarquistas entendiam que os espaços de sociedades científicas e de estudos, sejam elas compostas por altos intelectuais ou por jovens estudantes. A troca de impressões sobre um fato, espaço ou realidade, a circulação de opiniões e hipóteses diversas, a análise e intercâmbio de matéria-prima ou instrumentos técnicos para os estudos são algumas das maneiras de colocar em marcha um processo colaborativo de construção de conhecimento. Laisant era um adepto dessa proposta antes mesmo de se tornar um anarquista, dedicou-se com afinco nessa trincheira por sua crença no papel libertador da ciência e do conhecimento científico para o avanço e progresso da humanidade.

Nas páginas das revistas também há resenhas, artigos e convocações para eventos. Assim, Laisant foi também, através dos periódicos, um dos responsáveis pela criação de congressos internacionais de matemática que serviram como espaço de troca de experiências e difusão do conhecimento sobre o assunto, bem como onde podiam se reunir intelectuais de diversos países, criando assim uma rede de contatos e colaborações para elaboração de propostas e soluções de problemas matemáticos. Nas revistas, por exemplo, havia um aspecto pedagógico, uma espécie de laboratório para novas propostas para o ensino da matéria; havia o apelo à solidariedade entre os pesquisadores e a convicção de que a ciência só avançaria mediante a contribuição do conjunto daqueles que pensam e experimentam sobre um assunto, contribuindo para que a produção de conhecimento fosse coletiva. Laisant está na origem do movimento internacionalização da matemática, bem como das propostas de reforma do ensino da disciplina. Artigos publicados sobre a história da matemática apontam que nos últimos anos do século XIX

> surgiram em diversos países europeus, inúmeras revistas especializadas em matemática, tendo como objetivo publicar os avanços obtidos nesta ciência. A matemática achava-se então, internacionalizada. Em consequência, em 1897, foi realizado o 1º Congresso Internacional de Matemática em Zurique e logo após, em 1899, foi criada a revista "L'Enseignement Mathématique", pelos matemáticos Henri Fehr e Charles-Ange Laisant, tendo como objetivo estabelecer contato, troca de informações e comparações entre os sistemas educacionais dos países (D'AMBROSIO, 2003 apud DUARTE, 2007).

Em suma, segundo Pierre Lamandé, Laisant teve um papel primordial "na estruturação de um meio matemático nacional e internacional" (LAMANDÉ, 2011, p. 283), justamente por seu comprometimento com a ideia da realização de encontros constantes entre os matemáticos do mundo, estando ele presente à maioria dos Congressos realizados na época.

Quanto à produção de Laisant no campo da matemática, Auvinet (2010) analisou em detalhes o desenvolvimento de seu raciocínio em álgebra, aritmética e geometria. Nesse aspecto foi também um inovador ao propor algumas teorias importantes na área. Não nos dedicaremos a essa tarefa novamente e sim tentaremos compreender nos seus escritos, por exemplo, o que o leva a considerar a matemática uma "filosofia" ou ainda qual sua concepção de educação fundada na ciência. Essas são questões que estão, é claro, no campo da matemática e do progresso dessa ciência, mas aqui serão abordadas como preocupações do campo da educação e da sociologia.

Uma característica de Laisant era ter o hábito de escrever para diferentes públicos, indo desde artigos científicos complexos para iniciados e eruditos na arte dos números e fórmulas, passando por um público intermediário, chegando até aos leigos através de uma linguagem simples e envolvente. O educador escreveu também para trabalhadores e para crianças, estabelecendo assim, estilos diferentes para públicos diferentes, sem deixar nunca de lado a qualidade e a essência de suas ideias. Também não abandonou o racionalismo e o rigor científico em nenhuma de suas obras.

O livro *La Mathématique. Philosophie – Enseignement,* publicado em 1898, pode ser entendido como um "resumo de suas principais posições epistemológicas" e pedagógicas à época. (AUVINET, 2010, p. 461, tradução nossa). A obra está dividida em três partes: 1) Matemática Pura – Filosofia; 2) Matemática Aplicada – Filosofia; e 3) Ensino. As duas primeiras partes tratam das divisões e subdivisões da

ciência matemática que “se apoiam mutuamente e em certos pontos se confundem” (LAISANT, 1898, p. 3): álgebra, aritmética, geometria, mecânica, cálculo. A primeira numa perspectiva histórico-filosófica e teórica e a segunda, podemos dizer, sociológica. Laisant ao tratar da ideia de “matemática aplicada” acredita que a pergunta “para que serve?” em matéria de ciências é uma questão tola e vã, pois, afirma que “medir uma ciência pela sua utilidade é quase um crime intelectual” (LAISANT, 1898, p. 142). Certo seria que os estudiosos fizessem com que a ciência produzida pudesse sim ser útil à sociedade do ponto de vista de sua aplicação. Para ele o conceito de “aplicação” pode ser entendido cientificamente de duas maneiras: primeiro, como uma proposição ou nova teoria estabelecida tem a necessidade de mostrar-se algo além de uma verdade isolada e que pode ser aplicada a diferentes problemas; segundo, como uma resposta para as próprias condições da vida, criando assim um caminho de retorno do abstrato ao concreto” (Id., p. 140). O autor demonstra uma profunda reflexão sobre o próprio fazer matemático. E se na introdução declara construir seu pensamento a partir de pensadores como Leibniz, Descartes, Pascal, D'Alembert, Diderot, Condorcet e, principalmente, Auguste Comte, seu texto não poderia ser outra coisa que não um tratado de filosofia. E estabelece sua convicção: “Não é necessário ignorar a Matemática para bem pensar sobre as ideias gerais, nem desprezar as ideias gerais para ser um matemático” (Id., p. 5). Sua convicção na importância da matemática é defendida pelo seguinte argumento: “A Matemática pura é um modelo de maravilhosa e impecável lógica; ela não erra jamais – isso não significa dizer que os matemáticos não erram jamais – porque ela opera em seres racionais, criados pelo espírito do homem pelas necessidades da ciência mesma, e porque sua operações são ligadas e coordenadas entre si de uma maneira rigorosa” (Id., p. 9). Isso demonstra também uma dupla interpretação para uma ciência que pode ser “exata” e ao mesmo tempo admitir erros “dentro de certos limites” (Ibid.). O matemático afirma em uma de suas obras políticas que “tudo o que se tem dito sobre o que se chama de ciência pura, quer dizer unicamente a busca da verdade relativa” (LAISANT, 1912, p. 249, tradução nossa).

Dando continuidade às reflexões epistemológicas e educacionais iniciadas com o livro *La Mathematique* (1898), Charles Ange-Laisant realizou uma série de conferências científicas no I*nstitut Psycho-Physiologique* de Paris entre 1899 e 1903.

A primeira delas, proferida em 09 de fevereiro de 1899 e intitulada *Initiation Mathematique*, constitui o que viria a ser, posteriormente, a base para a escrita de um livro homônimo em 1906. Todos os papers num total de quatro foram publicados na revista *Revue Scientifique* e compilados em formato de livro sob o título *L'Éducation Fondeé sur la Science* (1904)[36]. Dessa obra podemos extrair a essência do pensamento de Laisant sobre a ciência, seus métodos e sua importância para a sociedade. Vale ressaltar que no período em que proferiu tais palestras ele se aproximou e acabou aderindo ao ideal anárquico, estando já bem envolvido com o movimento sindicalista francês e com o projeto educativo das Universidades Populares.

"Considero que todas as ciências, sem exceção, são experimentais, ao menos em certa medida" (LAISANT, s/d, p. 61, tradução nossa). Essa afirmação crucial para a apreensão da ideias do matemático já aparecia em obra anterior (1898), mas aqui ganha força e argumentos muito mais sólidos. O autor continua:

> a despeito de certas doutrinas que querem fazer das ciências matemáticas uma série de operações de pura lógica, descansando em ideias puras, está permitido afirmar que em matemáticas, assim como em todos os outros domínios científicos, não há uma noção nem uma ideia que possa penetrar em nosso cérebro sem a prévia contemplação do mundo exterior e os fatos que este mundo apresenta à nossa observação (Ibid.).

Nesse sentido, a matemática não foge a uma lei comum válida para as demais ciências.

A segunda conferência da série, l'Initiation à l'Étude des Sciences Physiques, ocorreu em 15 de fevereiro de 1901. Laisant avança mais na sua leitura sobre a epistemologia e o fazer científico. Além de as ciências serem todas experimentais, para ele, "todas as ciências ajudam-se umas às outras e se penetram; nenhuma tem fronteiras bem claras indicadas" (LAISANT, s/d, p. 100, tradução nossa). Mesmo assim ainda é possível identificar, por exemplo, o que chamamos de física ou química, determinando os objetos e fenômenos envolvidos em seus estudos. Ambas são de importância prática e de inumeráveis aplicações na vida humana, pois "ambas estudam fenômenos que nos envolvem, nos oprimem, que pesam sobre nossos organismos físico e moral em todos os instantes de nossas existências" (Id.,

[36]Utilizamos aqui a edição espanhola, sem data de lançamento impressa. Ver LAISANT, s/d.

p. 101). São ciências que vivenciaram enormes progresso ao longo do século XIX e foi sobre elas que o matemático se debruçou ao longo de sua fala para o público.

Para se conhecer um fato é necessário não somente observar os fenômenos do “imenso laboratório” que é o mundo ou nossos corpos, mas sim percebê-los, isola-los e chegar a criar um “sistema de experimentação que faça de tal maneira predominar o fenômeno principal” (Id., p. 102). Esse é, segundo Laisant, o domínio da experiência, o campo da abstração. Para se estabelecer uma lei física é necessário que um fenômeno possa ocorrer duas, vinte, cem ou mil vezes de maneira que pareça sempre ter ocorrido da mesma maneira sob condições relativamente idênticas. Para isso, utiliza-se uma modelo expresso por todas as leis estabelecidas: “quando se esteja colocado em tais ou quais condições determinadas, tal fato se produzirá e poderá ser comprovado” (Id., p. 103). Mas uma lei estabelecida sobre um fenômeno isolado “não explicaria nada, não daria satisfação ao espírito e não faria avançar a ciência” (Id., p. 102-103).

É na explicação de fatos particulares por um fato mais geral que reside a necessidade da formulação de hipóteses, que na ciência desempenha papel importantíssimo. Sem ela, afirma Laisant, “não há ciência possível” e se atribuirmos “o valor de uma realidade efetiva”, podemos cair num grande erro. “Não é, em suma, senão uma suposição que pode explicar os fenômenos observados e conhecidos” (Id., p. 103). Aqui, ex-deputado parece concordar com um de seus contemporâneos e companheiro de ideal: Piotr Kropotkin. As hipóteses podem ser aceitas durante séculos, outras terão vida curta, mas todas têm sua utilidade. Por outro lado, “todas se tornariam funestas se lhes fosse concedida o valor de artigo de fé, posto que haveria necessidade de conserva-la ainda depois de haver cumprido sua tarefa e assim deixado de explicar os fatos naturais” (Ibid.). Em resumo, o autor aponta para o papel primordial da experimentação e da hipótese para o fazer científico. A primeira trata de isolar um fenômeno principal para se chegar a estabelecer uma lei física como resultado da repetição de experimentos julgados idênticos e, assim, realizar uma abstração comparável àquelas operadas nas matemáticas. A segunda nada mais é do que um enunciamento hipotético erigido a partir de um conjunto de fatos particulares observados e estudados, que pode ser superado, contestado ou substituído de acordo com a criação de novas hipóteses.

Em janeiro de 1903, Charles-Ange profere outra palestra no mesmo instituto abordando a educação científica e psicológica, principalmente para a infância, mas também para as fases ulteriores. Apesar de dedicar-se mais profundamente ao tema da educação em sua organização e propor novos métodos para o ensino das ciências, partindo da análise da influência da filosofia e da psicologia no ensino, o autor segue, paralelamente, refletindo sobre a essência mesma da ciência, rumando para uma abordagem histórica e filosófica ao longo da palestra. “Nossa ignorância é enorme” e “nossa ciência limitada” dirá Laisant, ainda mais se considerarmos a categoria de fenômenos inexplicados, explorados por certos charlatães, reunidos sob o nome de “ciências ocultas”. Por isso admite que a ciência é ainda possível de constante aperfeiçoamento:

> Todas ciências são ao mesmo tempo positivas e ocultas; todas devem ser estudadas pelos meios positivos que dispomos, quer dizer, pela observação e pela experiência, ajudadas pelo raciocínio, a fim de descobrir leis e obter, mais adiante aplicações, se estas são possíveis. E como as leis conhecidas são muito poucas, o que sabemos não é nada comparado com o que ignoramos (LAISANT, s/d, p. 172, tradução nossa).

Na referida conferência, Laisant resgata em linhas gerais a história da ciência e da filosofia, destacando a intensa atividade intelectual que floresceu no Renascimento e a produção de uma filosofia e de uma ciência que começaram a tomar um caráter positivo. Ali, naquele movimento, “a ciência moderna se criava” (Id., p. 164). Em seguida vieram pensadores como Leibiniz e Descartes e logo os enciclopedistas, já no século XVIII e filósofo como D'Alembert, Diderot e Voltaire. Nessa interpretação do desenvolvimento da ciência moderna o matemático caminha no mesmo sentido que Kropotkin em seu livro *Modern Science and Anarchism*. Mas conta tudo isso para afirmar tais pensadores de reconhecida importância para a humanidade “não separavam a ciência da filosofia”, assim como “não separavam as ciências das letras” e reconhece a origem da separação entre estes ramos do conhecimento: “estava reservado à nação saída do período imperial, nos começos do século XIX, o levar a cabo essa separação doutrinal” (Id., p. 165). Tal separação do pensamento humano, brutal e estranho, não passará impunemente, pois “corre-se o risco de marchar assim a uma verdadeira decadência filosófica” (Id., p. 165-166). Na última conferência, mais voltada para o tema da educação e do ensino de diferentes ciências, e já em meados de 1903, quatro anos após sua primeira palestra

no Instituto, o autor demonstra mais claramente sua posição política e sua adesão ao pensamento anarquista. Exemplo disso é quando se encaminha para a conclusão de seu raciocínio sobre a possibilidade de solução para o problema da educação, faz uma declaração com bastante com convicção:

> poderemos evocar com confiança, seguros de que se trata de uma verdade científica, e não de um sonho, a imagem de uma humanidade melhor, mais consciente de sua força, de sua grandeza moral e de seus deveres, porque saberá e compreenderá, em lugar de viver em meio às trevas (Id., p. 239).

E para Laisant, as ferramentas para que os homens e mulheres saiam definitivamente da escuridão e da ignorância não podem ser outras que não as ciências e a educação. Ou melhor dizendo, uma a educação fundada na ciência, aquela educação que tenha como base fundamental "as verdades incontestáveis e incontestadas que nos oferece a ciência" (Id., p. 236).

7.5. "Um matemático sindicalista"[37]

A produção teórica de Laisant sobre a educação ainda está por ser totalmente descoberta e analisada. Pretendemos traçar algumas reflexões sobre o assunto levando em conta os textos em que tratou diretamente sobre o tema. Notamos que o seu pensamento pedagógico foi se desenvolvendo ao longo de sua vida, caminhando a cada momento para uma posição ainda mais crítica a educação tradicional, estatal e religiosa, e propostas mais radicais de alternativas para a questão da instrução dos filhos e dos próprios trabalhadores. Sua teoria está em constante contato com a prática pedagógica: a criação de novas soluções para o ensino de matemática levou-o a refletir sobre didática, conteúdo e os momentos propícios para ação num processo formativo. É nesse movimento que vai do concreto para a abstrato, da prática à teoria é está inserida sua experiência. Infelizmente, C.-A. Laisant segue sendo um ilustre desconhecido pela quase totalidade dos pedagogos, doutores da área da educação e mesmo entre os pesquisadores do ensino da matemática. Uma rara exceção é o breve artigo de Pierre Lamandé (2010) dedicado a imprimir o nome de Laisant entre as personalidades do mundo da educação nova e seu combate pela educação racional.

[37]Nomeação a Charles-Ange Laisant nas páginas de Les Temps Nouveaux.

Lamandé afirma que Laisant “ocupa um lugar particular [no mundo pedagógico do século XIX] por seu percurso” (LAMANDÉ, 2011, p. 283, tradução nossa), que, como vimos anteriormente é de transformações intensas, sendo de origem numa elite francesa, passando de militar e deputado à anarquista, sem abandonar a sua atuação no campo científico e da matemática, meio no qual foi um importantíssimo articulador. Vamos, então, analisar a rica contribuição desse matemático francês ao desenvolvimento da pedagogia contemporânea à fundo e coloca-lo, de uma vez por todas, entre os grandes pensadores socialistas e libertários da educação dos trabalhadores, de uma educação laica, livre, racional e científica.

Laisant, ao dedicar sua quarta conferência no *Institut Psycho-Physiologique* de Paris ao tema “O Problema da Educação” em 27 de março de 1903, Charles-Ange concluiu um ciclo de atividades abordando de maneira detalhada sua visão sobre a educação das crianças, jovens e adultos. Aos enunciados das palestras anteriores – de que todas ciências são experimentais; todas se apoiam e interpenetram; e todas têm aplicações materiais e práticas – Laisant, acrescentou que se é importante reconhecer “que [todas as ciências] devem formar parte essencial da bagagem intelectual geral, indispensável a todo ser humano chamado a trabalhar no meio em que encontra colocado” (LAISANT, s/d, p. 137). Para ele “a educação matemática poderia tornar-se um dos mais poderosos instrumentos do progresso e da civilização, ao preço de algumas reformas fáceis” (LAISANT, 1898, p. 283*, tradução nossa*). Propõe uma programa de ensino de matemática (LAISANT, 1898) em que aponta sugestões de reformas como a diminuição do número de alunos por sala, chegando ao ideal de um estudante por professor e defende um processo baseado em um método de “introdução” à matemática ou outras ciências, que, segundo ele, facilitaria um “ensino menos dogmático possível, mas ao mesmo tempo fundamentalmente filosófico” (Id., p. 194). Ou ainda, indo em direção às mais libertárias propostas educativas, ele crê que “nada, na primeira educação, deve cheirar à obrigação ou fadiga”, pelo contrário, deve-se “tratar de levar a criança à desejar por si só avançar mais”, dando-lhe a impressão de que é ele mesmo quem descobre a verdade. Só assim os conteúdos entrarão no seu cérebro (LAISANT, s/d, p. 72-73*, tradução nossa*). Ou seja, somente através da experiência concreta é que se aprende. Em *Initiation Matematique* propõe exemplos de jogos – ou brincadeiras – pedagógicas com materiais ou desenhos como forma de realizar o ensino dos

rudimentos necessários da matemática à infância. As ciências matemáticas seriam alvo de um preconceito muito difundido: o de parecer sempre uma tarefa muito difícil, devido aos eu nível de abstração. Mas em oposição a esse tipo de afirmação, Laisant testemunha, ao se referir ao seu livro de iniciação matemática: “Eu mostrei, ao contrário, que era bastante simples, se se colocasse um pouco de consciência e boa vontade” (LAISANT, 1913, p. 11, tradução nossa). Por isso, propõe que o ensino deve ser essencialmente objetivo e desprovido de toda abstração.

Em relação à eterna oposição e disputa entre as letras e as matemáticas, Laisant, responde ironicamente: seria o mesmo que perguntar se é preferível a um homem comer ou dormir. Suprimindo um ou outro o resultado seria o mesmo. E analisando a realidade concreta do ensino e da organização do conhecimento na época, escreve: “Divida sua elite intelectual em duas classes (…): uma de letras e outra de cientistas; e você criará duas castas de 'semi-homens' incapazes de se compreenderem e de compreenderem o mundo em que vivem” (LAISANT, 1898, p. 10-11). Assim é que se torna necessária a interdisciplinaridade proposta por Laisant no capítulo sobre a educação da obra *La Mathématique. Philosophie – Enseignement*.

Mesmo sendo um fervoroso defensor da importância da matemática, o francês não deseja doutrinar o estudante, não quer formar matemáticos, pois as crianças fazem a si mesmas. Assim “como o menino que nasce músico acaba sempre por tomar a direção à qual está destinado por natureza, o mesmo que todo temperamento artístico, o menino obedecerá à sua tendência instintiva” (LAISANT, s/d, p. 95, tradução nossa). Mas mesmo assim, ele não deixa de convocar a família a promover uma primeira educação matemática aos seus filhos. A partir de sua preocupação com o ensino de matemática para as crianças animou e produziu muito nesse tema.

Em 1906, Laisant publicou o livro *Initiation Matématique*[38], que carregava um significativo subtítulo: “obra estranha a todos programas, dedicada aos amigos da infância”. O livro saiu pela editora Hachette, na época uma potência editorial, que já havia publicado grandes obras de Élisée Reclus no século XIX e trazia 103 gravuras que auxiliam na visualização dos exercícios propostos. Em seu preâmbulo Laisant anota que

[38]Utilizamos aqui a segunda edição portuguesa publicada em 1919 pela Gumarês & Ca. editores de Lisboa. Ver LAISANT, 1919.

> este livrinho contém o desenvolvimento de princípios expostos, sob o mesmo título, numa conferência realizada há anos e publicada na Education Fondée sur la Science (…). Alguns amigos induziram-nos a precisar mais as nossas ideias sobre este ponto de especial do grande problema da educação (LAISANT, 1919, p. 5).

Assim, fica claro que o presente volume é um desenvolvimento de suas reflexões e trabalhos anteriores, especialmente sua palestra de 09 de fevereiro de 1899 com título homônimo, mas também em seu livro *La Mathématique* (1898). Jérôme Auvinet (2011) aponta essa obra como um marco na trajetória de Charles-Ange, apontando um novo centro de interesse: a educação científica e racional dos jovens. Initiation Mathématique

> contém também as transcrições do pensar visual dos objetos matemáticos que Laisant promove: a ideia aqui é, naturalmente, as suas consequências pedagógicas. O livro também segue as reflexões epistemológicas e pedagógicas sobre matemática levantadas em *La Mathématique* 1898 (AUVINET, 2011, p. 469, tradução nossa).

Com o objetivo de não fatigar a criança com métodos complicados e abstratos de ensino, Laisant afirma que seria necessário que a educação fosse "absolutamente concreta, e não se aplicasse mais que à contemplação de objetos exteriores, à tradução destes objetos" (LAISANT, s/d, p. 64-65, tradução nossa) e que o ensino para os primeiros períodos da infância se apresentasse sob a "forma de jogo", de brincadeiras, e não como um estudo. E foi isso que o ex-deputado fez em seu livro para ensinar as noções e operações básicas de aritmética e geometria. A sua proposta de iniciação à matemática materializa-se numa série de propostas de jogos, exercícios que vão dos mais simples aos mais complexos, utilizando objetos como palitos de fósforo, ou histórias curiosas com objetos concretos para propor a solução de problemas matemáticos mais complexos. Nesse aspecto, Laisant defende a proeminência do concreto, indo do mais fácil ao mais difícil gradualmente, construindo um abstração progressiva. Não acredita estar criando algo inédito e remete à experiências parecidas realizadas pelo Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1846). em um artigo anterior, Laisant trabalha com um exemplo: para dar a noção do número dois para uma criança um professor pode colocar dois feijões na sua mão e deixa-la contemplar; olhando atentamente a criança percebe que não é o mesmo

objeto e que são diferentes, portanto, compreende a ideia de conjunto; e quando ela introduz a ideia de conjunto em sua cabeça de uma maneira instintiva, identificando somente o que ela vê, ela está apta a iniciar a abstração. “Esta abstração”, diz o matemático, “livra [a criança] de todas as complicações e todos os aborrecimentos que vêm a ele a partir da contemplação de objetos reais. Pelo processo filosófico da abstração é possível a construção de todas as ciências e, principalmente, a ciência das magnitudes” (LAISANT, 1899, p. 810, tradução nossa).

O livro desenvolve-se em 65 curtos capítulos que correspondem aos diversos jogos matemáticos propostos pelo educador e um “Discurso Final”, além do “Preâmbulo”. Deste último podemos extrair as mais interessantes informações quanto aos objetivos e pretensões de Laisant. Diz:

> Os diversos capítulos, que adiante se encontram, não formam um todo didático; mas também não estão dispostos ao acaso. Constituem um guia deposto nas mãos do educador, em que este pode inspirar-se, mas que nunca poderá dispensa-lo do estudo do cérebro, que tem a seu cargo desenvolver (…) inspirai-vos nelas [nessas páginas], mas não vos torneis seus escravos (LAISANT, 1919, p. 5-6).

Nesse aspecto há uma coincidência com a proposta dos livros científicos da Escuela Moderna e com a proposta do geógrafo Reclus que se resume brilhantemente no trecho a seguir: “Este livro posto nas mãos da criança, é um livro sem objetivo, quase perigoso. É ao educador – e só ao educador – que ele se destina, para lhe servir de guia” (Id., p. 8). E complementa que “o aluno, chegado que seja ao período dos estudos sérios, encontrará por vezes vantagem nesta leitura, espécie de relance retrospectivo sobre a evolução primordial dos eu espírito” (Ibid.). E essa evolução se dará, se utilizado tal guia, de forma que a criança tenha se divertido e se interessado pelas “sessões de jogos” - Laisant evita usar a palavra “lições” -, tomando gosto e prazer pelo estudo. Assim, “aos 11 anos, se ela [a criança] for medianamente inteligente, saberá e compreenderá melhor as matemáticas, do que a décima parte dos nossos bacharéis” (Ibid.).

Auvinet (2011), em sua tese de doutorado, desenvolve uma detalhada análise sobre os jogos e exercícios matemáticos contidos no livro para ensinar os números, a soma e a subtração, a tabuada, os rudimentos de geometria, etc. Recomendamos a consulta ao referido trabalho no que pode interessar como suporte aos matemáticos e professores interessados em compreender as influências nesse

campo específicos que permeiam as páginas de Initiation Matématique. Vale destacar, em especial, algumas das influências diretas apontadas pelo próprio Laisant. Já em 1899, o próprio explicita suas influências em um artigo publicado na revista Popular Science Monthly:

> As ideias que foram expostas em linhas gerais não são minhas, infelizmente, não são recentes. Elas podem ser encontrados de forma ligeiramente diferente, mas substancialmente idêntica, em princípio, em l'Essai d'Education Nationale, publicado por Le Chalotais em 1763. O documento fornece um programa de estudos e educação que, se posto em execução, creio eu, constituem um longo avanço sobre as condições atuais. Em um período posterior Condorcet ocupou-se do assunto. No final do século XIX o nome de Jean Macé, que já citei, deve figurar entre os homens que tentaram infundir sons e vistas sobre a pedagogia da matemática. Outro homem, de quem tomei emprestado uma parte considerável dos exemplos que citei, é Edouard Lucas, que, em sua Récréations Mathématiques, dos quais um volume foi publicado durante a sua vida e outros dois após sua morte, e em suas palestras antes no Conservatoire des Arts et Métiers, esforçou-se para desenvolver pontos de vista sobre a educação matemática primária da infância – pontos de vista que não diferiam, exceto em forma, dos que eu apresentei (LAISANT, 1899, p. 811, tradução nossa).

Ele cita no prefácio de Initiation os quatro volumes de *Arithmétique Amusante* de Edouard Lucas (1842-1891), onde sob o nome de “recreações matemáticas”, trataria de “aplicar-se as teorias matemáticas, já conhecidas, a assuntos graciosos: jogos vários, combinações, etc.”, ou seja, nesse caso seria necessária uma instrução prévia para a compreensão das explicações dadas. Em contrapartida, sua Iniciação procederia de maneira inversa, segundo Charles-Ange, pois “servimo-nos de questões engraçadas, como meio pedagógico, para despertar a curiosidade da criança e conseguir, assim, fazer penetrar no seu espírito, sem imposição de esforço cerebral, as primeiras e mais essenciais noções de matemática” (Id., p. 7). Em suma, apesar das possíveis proximidades e influências entre os trabalhos de Lucas e Laisant, não existe duplicação de esforços ou concorrência, já que esse não era o espírito de nenhum dos dois matemáticos. Edouard Lucas foi astrônomo adjunto no Observatório de Paris, antes de dedicar-se à docência no campo da matemática, sendo um dos grandes nomes na teoria dos números. Laisant foi amigo de Eduard Loucas e um dos animadoras para que ele publicasse seu livro Matémathique Amusante, talvez um dos primeiros manuais em que a matemática era ensinada através de jogos e exercícios simples e divertidos, com objetos e materiais concretos encontrados em qualquer casa, escola ou mesmo na natureza. Laisant teria

defendido a originalidade e a natureza provocadora da curiosidade do leitor presente em Lucas. Segundo Auvinet,

> Laisant organizou, no seio de uma comissão nomeada pela Société Mathématique de France, com Delannoy e Lemoine a publicação póstuma dos dois últimos volumes de suas Récréations Mathématiques e uma última obra: L'Arithmétique amusante (AUVINET, 2011, p. 304).

Jean Macé (1815-1894) também foi uma influência importante, segundo Auvinet (2011), pois foi professor, autor de obras de difusão científica e de muitos artigos em revistas pedagógicas, chegando a se conhecido como o "Pestalozzi francês". Foi senador, membro da franco-maçonaria e fundador da Magasin d'éducation et de récréation em 1864. Laisant cita especialmente o livro *L'Arithmétique du Grand-Papa. Já de La Chatolais* (1701 – 1785) Laisant toma como influência seu livro onde propunha dois períodos principais de educação, que tinha como subtítulo: "plano de estudos para a juventude". O autor foi procurador geral em Rennes e partidário da filosofia iluminista.

Por outro lado, Charles-Ange Laisant influenciou muitos matemáticos e educadores ao redor do mundo, em especial através de *Initiation Matématique*. Um dos mais interessantes resultados e desenvolvimento concreto das propostas de Laisant foi realizado em 1910 por Jacques Camescasse (1869 – 1941) e se chamou *Initiateur Matématique. Jeu de petite cube rendant facile dans la Famille et à l'Ecole la mise en pratique de l' "Initiation Matématique" de C.-A.Laisant.* Léon Victor Jacques Camescasse era um contabilista francês e militante esperantista Foi fundador da Loja Esperanto em 1906 que aderiu ao Grande Oriente em 1913. Era um idealista e humanista, que dedicou toda a sua vida para o outro, o que lhe causou sérios problemas financeiros. Interessou-se por temas que acreditava trazer uma melhoria de vida e igualdade entre os homens: primeiro, o Esperanto, mas também o socialismo, o descrença em religiões e a maçonaria. Gostava de literatura e matemática, mas considerava-se, primeiro lugar, um pedagogo de várias disciplinas: esperanto, matemática e contabilidade. J. Camescasse criou um novo método de contabilidade, mas não teve recursos para publicá-lo. Um de seus alunos emigrou para os Estados Unidos e, em seguida, este método reapareceu na França como "método americano". Era delegado em Paris da Universala Esperanto-Asocio

(UEA), fundada em 1908. Mais uma vez notamos as relações que existiam no início do século XX entre os matemáticos franceses e a língua criada por Zamenhof.

O Initiateur Matématique trata-se de um material pedagógico, que segundo Laisant, em nota incorporada ao seu livro a partir da segunda edição, constitui-se como "um jogo de pequenos cubos de madeira, de 1 centímetro de resta, brancos uns, vermelhos os outros, que se podem agrupar, ajustar entre si, prestando-se, assim, às mais variadas combinações" (LAISANT, 1919, p. 169). O jogo vinha numa caixa e continha 600 cubos brancos, 600 cubos vermelhos, 144 regretas e uma nota explicativa de 32 páginas com 15 figuras. Logo após a primeira edição da obra de Laisant inicou-se a colaboração com Camescasse, através de cartas, onde trocaram impressões e informações sobre as questões pedagógicas. Em uma delas, publicada no primeiro número de *L'Éducateur Prolétarien*[39], Laisant escreve:

> Meu querido irmão,
> (...) Desde a primeira publicação do meu "Intitiation", eu não deixei de me preocupar com a necessidade de um material correspondente aos métodos concretos que eu preconizo.
> Além de paus, feijão, lascas, que eu sempre considerado muito úteis, eu procurava como poderiam se materializar, mais eficazmente do que pelo simples desenho, uma grande parte das operações que eu indiquei. Cheguei em uma lacuna.
> Esta lacuna, você completou com o seu Initiateur Matématique. Seus cubos, por suas combinações, é a Initiation Matématique colocada entre os dedos das crianças (LAISANT, 1932, p. 51, tradução nossa)

Afirma ainda que realizou vários testes e que considera o jogo muito eficiente, podendo ser ainda mais explorado como ele mesmo aponta com um exemplo de novo exercício possível com os cubos. O trabalho de Camescasse é, sem dúvida uma materialização das ideias de Laisant:

> Os meios educativos que tentamos expor neste livro [Initiation] são, como se viu, essencialmente concretos. Aconselhamos que se variem o mais possível e que se recorra ao emprego dos palitos, dos feijões, dos tentos, etc., assim como ao uso do papel quadriculado; mas, sempre pensamos que a organização de um material apropriado aos métodos que indicamos seria muito útil, especialmente no ensino coletivo. (…) Por todas estas razões, sentimos verdadeiro prazer em tornar conhecida uma tentativa, que tem por objetivo deleitar a criança, instruindo-a e, instruí-la, deleitando-a. No fundo, os dois fins são idênticos: não se aprende bem e não se retém fielmente senão o que dá gosto aprender. Isto é verdade em todas as

[39] L'Éducateur Prolétarien, no. 1, Éditions de l'Impimirie à l'École, Saint Paul, oct. 1932. Trata-se do órgão periódico dirigido por Celestin Freinet em sua escola.

> idades, e ainda o é mais especielmente, quando se trata da infância (LAISANT, 1919, p. 169-170).

Jacques Camescasse explica seu jogo pedagógico através de um artigo nas páginas do periódico de Célestin Freinet (1896 - 1966) em 1932. Ali, além de citar a leitura da obra de Jean Macé quando jovem, afirma que foi fortemente encorajado em suas pesquisas pela leitura de Éducation fondée sur la Science e Initiation Matématique de C.-A. Laisant e cita um trecho desta última como conclusão de seu raciocínio sobre ensino de matemática (CAMESCASSE, 1932, p. 120-121).

Através de uma nota publicada no número 6, de março de 1934, de *L'Éducateur Prolétarien* temos a comprovação do uso do "método Camescasse" nas escolas Freinet, pois ali noticia-se que em breve darão luz a um artigo com "indicações precisas do ótimo emprego desse material"[40]. Soma-se a isso o fato de que Camescasse enviou uma carta à Freinet onde fez referência ao anarquista Paul Robin e que o mesmo teria sido levado ao suicídio pela força do obscurantismo[41]. Agora, sabemos da relação pessoal entre Camescasse e Freinet e a presença dos referidos artigos sobre o *Initiateur Matématique,* inspirado na obra do matemático anarquista Laisant, circulando entre os educadores dos anos 1930. Além disso, encontramos na experiência educativa de Freinet diversas referências a métodos propostos anteriormente pelos anarquistas, em especial pela Escuela Moderna de Ferrer y Guardia – de onde o francês adotou também o nome École Moderne – como passeios, troca epistolar entre alunos, confecção de jornal, etc. São apenas mais alguns indícios da influência que o pensamento e a prática de educadores anarquistas exerceram em diferentes escolas pedagógicas, consideradas ainda hoje progressistas e inovadoras. A influência do anarquismo em Freinet ainda está por ser totalmente estudada, mas já há alguns esforços que caminham nesse sentido.

Edouard Claparède (1873–1940), conhecido neurologista suíço e psicólogo do desenvolvimento infantil que dedicou-se a pensar a educação que teria sido uma influência direta para os estudos Jean Piaget, cita Camescasse e Laisant em seu livro sobre pedagogia experimental e a psicologia da criança[42]. Sobre o último Claparède nota que os jogos propostos em Intiation Matématique foram parar, definitivamente, no cotidiano das práticas escolares. E cita um trecho da obra de

[40]L'Éducateur Prolétarien, no. 6, Éditions de l'Impimirie à l'École, Saint Paul, mar. 1934
[41]Ver Bulletin Les Amis de Freinet, N°35, dezembro 1981
[42]*Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* (1909) de Edouard Claparède.

Camescasse que diz : “Quando a escola deixa de atrair a criança, é sempre a escola que está errada” (CAMESCASSE apud CLAPARÈDE, 1911, p. 160).

A obra de Laisant teve repercussão mundial em sua época, tendo sida traduzida em diversas línguas: inglês, alemão, espanhol, polonês, português e esperanto, por exemplo. A tradução para esta última língua ficou a cargo de Jacques Camescasse e J.C. Chaigneua e saiu pela Hachette em 1914. A versão original teve diversas edições e tiragens grandes, o que permite pensar que a obra teve grande aceitação por parte do público a que se destinava. Nos meios operários franceses e brasileiros a obra é constantemente indicada como leitura sugerida por diversos jornais da imprensa sindical e anarquista.

Hoje vemos matemáticos utilizando métodos similares, mantendo os mesmos princípios mesmo que tenha havido um grande avança tanto nas reflexões pedagógicas e estudos psicológicos da criança, como nos recursos e tecnologias disponíveis para a experimentação concreta através de jogos pedagógicos. Talvez o mais famoso nome aqui no Brasil foi Malba Tahan, que realizou uma atualização do que foi anteriormente proposto pelo próprio Laisant em seu livro Iniciação Matemática e também por outros matemáticos como Edouard Lucas, que é uma matemática divertida. Tahan incluiu em seus livros o problema escrito por Laisant chamado Os Sete Navios e o aforismo “A matemática é o mais maravilhoso instrumento criado pelo gênio do homem para a descoberta da verdade” (TAHAN, 1973; 2001).

O próprio Piotr Kropotkin, célebre geógrafo anarquista, toma conhecimento das propostas educativas de Laisant através da nota do tradutor da edição francesa de Fields, Factories and Workshops (1899), publicada em 1910. No capítulo Brain Work and Manual Work Kropotkin trata atentamente de sua concepção de educação integral e apresenta reflexões e propostas para o ensino de diversas ciências e técnicas. Quando escreve sobre matemática, diz:

> A ideia de unidade, que é arbitrária e pode mudar segundo o nosso modo de medir (o fósforo, a caixa de fósforos, a dúzia de caixa de fósforos ou a grosa, o metro, o centímetro, o quilômetro e assim por diante), não se imprimiu na mente e, por isso, quando os meninos chegam às frações decimais se veem impossibilitados de compreendê-las, enquanto que na França, onde o sistema é coisa corrente, tanto nas medidas quanto nas moedas, até mesmo aqueles operários que só tiveram instrução elementar, são familiarizados com os decimais. Para representar vinte e cinco centavos escreve 'zero vinte e cinco', e a maioria dos meus leitores deve sem dúvida

> lembrar de como esse mesmo zero no início de uma série de números nos confundia na infância. Procuramos também, por nossa parte, tornar a álgebra incompreensível, e nossos filhos levam um ano inteiro para a prender não a álgebra, mas um simples sistema de abreviaturas que se poderia estudar facilmente se fosse ensinado junto com aritmética (KROPOTKIN, 1989, p. 58)

Francis Leray, professor de alemão em escolas municipais de Rennes, era tradutor de livros em inglês e dinamarquês, e ficou conhecido pelo seu trabalho de verter livros de Kropotkin para o francês. Na edição francesa, Leray incluiu uma nota de sua autoria justamente após o parágrafo citado acima indicando algumas leituras que julgava dialogar com a ideia apresentada pelo anarquista russo. Já na segunda edição inglesa, Kropotkin incorporou a referida nota ao livro. Ela aparece assim:

> Àqueles leitores que são realmente interessados na educação das crianças, o Sr. Leray, tradutor francês desse livro, recomenda uma série de excelente pequenos ' concebidos', escreve ele 'no mesmo espírito das ideias desenvolvidas neste capítulo. Seu princípio orientador é que para ser profundamente educativo, todo o ensino deve ser objetivo, especialmente no início. E que a 'abstração sistemática', se for introduzida no ensino sem uma preparação objetiva (concreta), é nociva" (Nota 6 do capítulo 8 em KROPOTKIN, 1912).

Kropotkin complementa as informações dizendo que o

> S*r. Leray se refere à série de iniciações publicadas pela editora francesa, Hachette: Initiation Mathématique*, de C. A. Laisant, um livro completado por Initiateur Mathématique, que é um jogo com pequenos cubos, muito engenhoso e que dá forma concreta às provas de aritmética, aos sistema métrico, à álgebra e à geometria" (Ibid.),

bem como aos predecessores, como, por exemplo Jean Macé e seu *L' Arithmétique du Grand-Papa*. Sabemos que os livros de Kropotkin foram muito difundidos por toda a Europa e que ele, e que ele é um dos fundadores e mais ativos divulgadores de uma nova educação baseada em princípios anarquistas. Há a possibilidade de Charles-Ange ter tido contato com os livros do geógrafo desde meados da década de 1890 e que tenha, de alguma maneira, se inspirado por pensamentos como:

> Os professores alemães demonstraram até que ponto os brinquedos infantis servem de instrumentos para dar conhecimentos concretos em geometria e matemática. Os meninos que fizeram os quadros do teorema de Pitágoras com pedaços de cartolina colorida não o verão, quando chegar a hora de estudar geometria, como um instrumentos de tortura idealizado pelo professor para martiriza-los, e muito menos ainda, se o aplicarem da

> maneira como fazem os carpinteiros. Problemas complicados de aritmética, que dão trabalho na infância, são resolvidos facilmente por crianças de sete ou oito anos, se forem apresentados sob forma atrativa e interessante (KROPOTKIN, 1989, p. 55-56).

Sua proposta é simples:

> dos olhos e da mão ao cérebro", ou seja, que a criança trilhe o caminho a partir da experiência, do concreto, rumo à construção da abstração e o mesmo se dá, por exemplo, com a geometria, que "deve ser gravada na inteligência em sua forma concreta (Id., p. 57).

Portanto, apesar de não sabermos ao certo se Laisant leu esses excertos antes de desenvolver suas teorias de ensino de matemática, podemos afirmar, sem medo de errar que ambos caminham na mesma direção, sob os mesmos princípios e valores no que tange à educação primária ou iniciação aos estudos para meninos e meninas. O aspecto libertário da obra *Initiation Matématique* encontra-se espalhada pelos exercícios propostos, na realização prática de uma nova maneira de aprender matemática, mas também no recado aos pais no "discurso final", já que para ele, o "iniciador" deve ser a própria família, onde a criança alcança, de maneira leve e divertida, dominar os rudimentos necessários para seguir seus estudos, na idade correta, passando para a instrução, sendo ambas – a iniciação e a instrução – indispensáveis a todas as crianças, "sem distinção alguma de condições de fortuna, situação social, de sexo" (LAISANT, 1919, p. 165). E faz um apelo aos pais em relação às escola em que matricularão seus filhos e filhas:

> Antes mesmo de o confiar a um estabelecimento qualquer de instrução, tendes o direito e o dever de vos informar do espírito do ensino, dos métodos seguidos, das condições de trabalho (…). E, acima de tudo, não vos deixai intimidar pelo diretor, provedor, reitor – pouco importa o título – que tiver a petulância de dizer que vos meteis onde não sois chamados (Id., p. 167).

Assim, Laisant chama a responsabilidade da educação para os pais, a família, os professores, administradores, enfim, à toda a sociedade, que deve garantir a formação intelectual dos filhos, pois são eles que construirão a sociedade de amanhã.

7.6. A Coleção Initiations Scientifiques

Ao escrever no preâmbulo da obra Initiation Matématique sua proposta inovadora de ensino de matemática através de jogos educativos e recreativos, Laisant não esconde sues sentimentos:

> Muito desejamos que, para as ciências físicas e naturais, possam ser levadas a cabo tentativas análogas. A tarefa não é mais difícil, muito pelo contrário; e talvez, então, vejamos as gerações futuras, libertadas do colete de forças das que as precederam, prodigalizar largamente, em proveito da humanidade, os tesouros de uma inteligência deixada desabrochar livremente (LAISANT, 1919, p. 6).

O desejo de Laisant tornou-se uma realidade dois anos depois, quando em 1908 a editora Hachette publicou o livro Initiation Astronomique, de Camille Flammarion. Na folha de rosto, junto ao título, consta o cabeçalho: "*Collection Initiations Scientifiques - Fondeé par C.-A. Laisant*". Neste volume o matemático escreve um "aviso" que precede os escritos de Flammarion, que julgamos interessante termos em conta para que possamos compreender os objetivos da coleção:

> Esperamos que seja recebida com satisfação a publicação das Iniciações, coleção da qual faz parte o presente volume. Ele é destinado, nas mãos do professor, a servir de guia para a formação da inteligência das jovens crianças – de quatro a doze anos – a fim de preencher suas mentes com noções saudáveis e justas, e, assim, preparar-lhes para o estudo que virá mais tarde. (LAISANT, 1908, p. V-VI, tradução nossa)

Laisant convidou o astrônomo Camille Flammarion para ajuda-lo a dar continuidade à sua proposta pedagógica baseada nas Iniciações, tendo este último escrito sobre o fato no prefácio de sua obra:

> É com o maior prazer que recebi do meu sábio amigo, Sr. Laisant o convite gracioso para escrever o segundo volume da útil coleção que ele fundou e que ele mesmo escreveu o primeiro volume dedicado à iniciação matemática. Me expondo o plano do seu sistema de educação, ele pregou para um convertido (FLAMMARION, 1908, p. VII, tradução nossa).

E complementa afirmando que a proposta de Laisant seguia a mesma linha de seus livros anteriores sobre astronomia e que gostaria muito de ver os pais, mães e professores ensinado suas crianças a "ler o grande livro da Natureza" e a

astronomia, “a mais bela das ciências” seria uma ferramenta essencial para o desenvolvimento da inteligência. O livro divide-se em 45 capítulos curtos, à semelhança do dedicado á matemática, e possui 89 gravuras ilustrativas. Camille Flammarion (1842-1925) foi um astrônomo francês de renome, adepto do espiritismo de Allan Kardec, autor de dezenas de livros sobre os planetas, as estrelas e o Universo. Fundou várias revistas científicas, bem como a *Societé Astrononomique de France* (SAF) em 1887, a mesma que Charles-Ange chegou a ser vice-presidente. Escreveu muitos livros populares sobre astronomia e foi responsável por grande descobertas na área. Foi o idealizador e mantenedor do Observatório de Juvisy-su-Orange.

Sabemos que Laisant e Flammarion se conheceram nos meios científicos de Paris e mantiveram contatos e colaborações por muito anos. Uma demonstração da estima que o astrônomo tinha por Laisant foi registrado em 1905, durante a “Festa do Sol” organizado na torre Eiffel por ocasião de um solstício. Flammarion faz o seu Discurs sur la fête du soleil, saudando os 3065 membros da SAF e cita alguns nomes que elevam a ciência francesa daquela época. Cita Laisant e também Charles-Edouard Guillaume (autor de outro volume da coleção dedicada à mecânica). Assim, vemos como Laisant mantinha laços de longo tempo com muitos cientistas e a forma como ele articulava suas ações e projetos, envolvendo sempre muitos desses personagens importantes de diversos campos do conhecimento.

Um fato que é essencial para nossa compreensão do funcionamento dessa rede de cientistas produzindo novas teorias científicas e materiais pedagógicos, mas também envolvendo- com as questões políticas de sua época. Flammarion teve um papel importante por conta de um episódio significativo. Ambos mantiveram correspondência intensa durante o período em que Ferrer y Guardia foi acusado de ser o mentor da Semana Trágica em Barcelona e julgado culpado pelo governo espanhol em 1909. Laisant foi, sem dúvida, o responsável por grande parte da mobilização de intelectuais europeus em favor do educador catalão. Quando Ferrer foi assassinado Laisant solicitou à Societé Astrononomique de France a exclusão do rei Alfonso XIII por sua implicação no processo que levou á morte um educador racionalista, defensor e propagador da ciência contra o obscurantismo religioso.

O mesmo Charles-Édouard Guillaume (1861-1938), já citado por Flammarion e membro da SAF, foi o autor *Initiation à la mécanique*[43]*.* Foi um físico suíço, muito conhecido por ter recebido o Prêmio Nobel em 1920, autor de vários livros sobre o tema, além de ter sido presidente da *Société Française de Physique* e membro de dezenas de sociedade científicas por toda Europa. No campo da física foi responsável pela melhora na precisão de medições na física e pela descoberta de anomalias em ligas de aço-níquel. No livro solicitado por Laisant o autor segue a mesma organização dos anteriores, incluindo 50 gravuras e capítulos curtos e explicativos, voltados à formação dos adultos para que possa ensinar às crianças, a partir da observação, ou nas palavras de Charles-Édouard, “abrir-lhe uma janela sobre a Natureza e dizer-lhes: 'Olhai e aprendei'” (GUILLAUME, 1911, p. 10).

No prefácio escrito por ele em maio de 1909 Guillaume comenta sobre sua visão sobre o projeto de Laisant:

> Sabe-se que o plano de cada volume destas Iniciações, dirigido por M[onsieur] Laisant, é estranho a qualquer programa de exames. Vendo-se o que adotei, talvez se suponha que foi ideia minha fazer propositadamente o contrário do teor desses programas, mas semelhante preocupação seria evidentemente pueril (Id., p.8).

E fez questão de se afastar de qualquer relação com o ideal anarquista, professado pelo organizador da coleção:

> O fato de não concordarmos com uma disciplina, que nos parece por vezes demasiadamente rigorosa, não significa que estejamos resolvidos a combatê-la sem tréguas; pode-se amar a liberdade sem se ser um anarquista militante, e seria singularmente presunçoso alterar a ordem estabelecida só pelo fato de haver quem se lhe submeta. Desejaria escapar a uma tal acusação (...) (Id., p. 9).

No mesmo ano a editora Hachette põe à disposição do público um novo volume da coleção, desta dedicada à química: *Initiation Chimique* de George Darzens (1867-1954). O autor tem origem russa, teve como primeiro foco de interesse a astronomia. Foi aluno e professor da Politécnica, onde Charles-Ange Laisant foi examinateur por muito anos. Dedicou-se à química orgânica e descobriu, em 1904, uma reação química que ganhou o seu nome (Darzens Reaction). Darzens

[43]Aqui utilizamos a tradução portuguesa: GUILLAUME, Charles-Édouard. Iniciação Mecânica, Guimarães & Cia, Lisboa, 1911.

foi membro da maçonaria e considerado um iconoclasta e não-conformista por um de seus biógrafos (LASZLO, 1994). A edição do livro de iniciação química escrito por ele possui 33 gravuras e uma seção de “recomendações gerais” que trata da prevenção à acidentes e o cuidado com o manuseio das substâncias sugeridas nos exercícios. No Prefácio, o químico escreve:

> A primeira educação da criança é puramente experimental. (…) assim, por cada um dos sentidos se pôs ela em contato com o mundo. Apalpou, viu, ouviu, gostou, sentiu, comparando sentidos; e *esta lenta e progressiva elaboração de todo o seu ser, ignorou-a a criança complemente (DARZENS, s/d, p. 5-6).*

Assim, Darzens demonstra estar atento ao desenvolvimento da crianças e suas fases, acreditando ser necessário respeitar esse processo e, ao mesmo tempo, tentar tirar o máximo proveito para o posterior ensino das ciências.

Concordando com Charles-Ange, para quem todas ciências são experimentais, Darzens crê que a “Química é por excelência experimental” e “nenhuma das suas asserções é improvável e todas as leis, das mais ousadas às mais abstratas, não são mais do que a tradução imediata da experiência, dela precedendo diretamente” (Id., p. 6). Também cita o livro Iniciação Matemática como pioneira na proposta desse método das iniciações e importantíssima para o ensino das abstrações matemáticas à infância. No campo educacional, Darzens acredita que o estudo da química leva o estudante a desenvolver a faculdade da indução e a lógica e dedica a obra à família, destacando, em especial, o papel das “mães de família” que, para ele, podem assumir o papel de fazer seus filhos compreenderem o conteúdo exposto. As experiências compiladas são, para Darzens, as mais simples e que não necessitam de habilidade pessoal, além de necessitarem de produtos inofensivos e que se encontram facilmente. Aos educadores, coloca-se à disposição para receber críticas sugestões para uma segunda edição, e conclui com as seguintes palavras:

> Se, com o auxílio deste livrinho, os educadores da criança conseguirem, sem a aborrecer nem fatigar, excitar o seu interesse, dar-me-ei por amplamente satisfeito e poderei estender a mão a[o] M[onsieur] Laisant que, primeiro do que ninguém, teve a ideia desta obra de iniciação (Id., p. 9).

As mesmas ideias surgem nas obras *Initiation Zoologique e Initiation Botanique*, de autoria do E. Brucker[44]. No prefácio da edição portuguesa lemos: "Este livro não é uma obra de ensino, escrita para os alunos estudarem; é um livro de esclarecimentos para educadores" (BRUCKER, 1911, p. 5). Além disso, o autor toma como princípio fundamental "que o ensino se firme sempre em observações positivas da criança, e que a iniciação se opere sobre coisas visíveis" (Id., p. 6). Émile Brucker foi um dos cientistas envolvidos nas reformas educacionais de 1902 e 1923 na França, propondo nova organização dos ciclos do ensino secundário. Defensor de uma "aula dialogada", em oposição ao monólogo imperante nas salas de aula, Brucker escreveu em 1907 um livro tratando do tema, onde afirma que a aula é uma "conversação contínua" entre professor e alunos[45]. Foi também um grande incentivador do uso do cinematógrafo na escola. Teve como mestre o zoologista Alfred Giard (1846–1908) – em sua homenagem se originou o termo giárdia para denominar certos parasitas – que foi um discípulo de Ernst Haeckel e defensor da ideia de que o lamarckismo e o darwinismo são conceitos complementares. Essa influência se reflete na conclusão de Initiation Zoologique do naturalista Buckner, que citamos a seguir:

> Em tudo o que precede empregamos sempre a linguagem transformista. Dizer, como constantemente fizemos, que tal espécie de animal se adaptou a tal novo gênero de vida, que certo órgão se desenvolveu porque outro se atrofiou, envolve o transformismo. Mas as crianças, muito pouco preparadas para esta concepção, consideram estas expressões como modos de falar. Só pouco a pouco e à medida que os exemplos se acumulam e que o seu espírito amadurece, é que se compenetram bem delas. Posso comprovar, e sem ser exceção, que muitas crianças de doze anos descobrem, por si sós, a noção de que realmente se produzem nos seres vivos todas essas modificações. Neste caso, basta só dizer-lhes que atualmente também é essa a convicção dos naturalistas, porque, não se admitindo a transformação dos seres vivos, é impossível compreender coisa alguma das formas e da organização atual deles. A Botânica e a Geologia conduzi-los-ão também à mesma conclusão.
>
> Pouco importa que as crianças cheguem mais cedo ou mais tarde a esta noção capital, ou que a adquiram no fim da iniciação ou nos anos seguintes. O essencial é que os primeiros estudos das ciências naturais os preparem a compreender e não os deixem inveterar-se de ideias correntes, falsas e incompletas de que mais tarde dificilmente se hão-de libertar. Sem prematuramente ensinar o transformismo, é preciso preparar espíritos transformistas (BRUCKER, 1911, p. 197).

[44]Para informações biográficas de Émile Brucker ver HULIN &BILODEAU, 2000.

[45]Sobre Émile Brucker, suas propostas educacionais e seu papel na reformas do ensino francês ver: HULIN, 2009.

Em que pese o tamanho do trecho reproduzido, vale por seu conteúdo, que pode ser visto como uma defesa do evolucionismo e do ensino de tais conceitos às crianças, em oposição às ideias criacionistas em voga nas escolas do século XIX e início do XX – e, por mais anacrônico que possa parecer, presente ainda nas salas de aula nos dias de hoje.

Em 1913, a coleção ganhou mais uma contribuição, dessa vez pelas mãos de F. Carré, professor de física em um liceu, intitulado *Initiation à la Physique*, contendo 75 figuras ilustrativas. Carré parece ser o iniciador mais afinado com as ideias de Laisant se tomarmos o que escreveu no prefácio de sua obra. Citou um longo trecho do livro *L'Éducation Fondée sur la Science* do colega matemático e diretor da colação, afirmando que defendia "as ideias seminais, que ele [Laisant] tornou-se há muito tempo, o defensor eloquente e obstinado campeão" (CARRÉ, 1917, p. VIII, tradução nossa). O físico encerra seu prefácio afirmando: "Estes são os princípios orientadores que nós constantemente aplicamos na redação desta pequena obra, feliz se não nos colocarmos muito inferiores à tarefa empreendida" (Id., p. IX). O referidos princípios são os da educação racional, do estímulo à curiosidade infantil, da observação concreta e abstração posterior.

A identificação da coleção dirigida por Laisant com os princípios do racionalismo pedagógico serão melhor estudados na sequencia do presente trabalho de investigação. Mas vale ressaltar que todos os títulos de Initiations Scientifiques ganharam diversas traduções pelo mundo, com destaque para a versão portuguesa que nos serviu de referência ao lado das edições originais em francês, que, sob o título de "Biblioteca de Educação Racional", publicou todos os volumes – Laisant, Flammarion, Darzens, Guillaume, dois de Bruckner. No plano da coleção consta também as obras História Universal de Clemência Jacquinet (1914), primeiro livro escrito especialmente para uso na Escuela Moderna de Barcelona, e Como se Deve Educar o Espírito, do Dr. Toulouse, tradução da obra publicada pela editora da Escuela Moderna de Barcelona em 1912.

Em algumas edições posteriores das obras da coleção Initiations Scientifiques ou mesmo em sua versão em inglês, *Thresholds of Science*, consta o anúncio da publicação de *Initiation à la Géologie et à la Géographie Physique*, obra redigida pelo conhecido geólogo francês Charles Vélain (1845-1925), especialista em vulcões e em petrologia. Foi colaborador, como Laisant, de *La Grande Encyclopédie*, e

recebeu o prêmio da *Académie des Sciences* em 1877. É considerado o fundador da geografia física e lecionou por muitos anos na Faculté des Sciences de Paris. Infelizmente, apesar do anúncio, não pudemos encontrar nenhum exemplar para consulta, o que levanta a dúvida sobre sua real publicação pela editora Hachette.

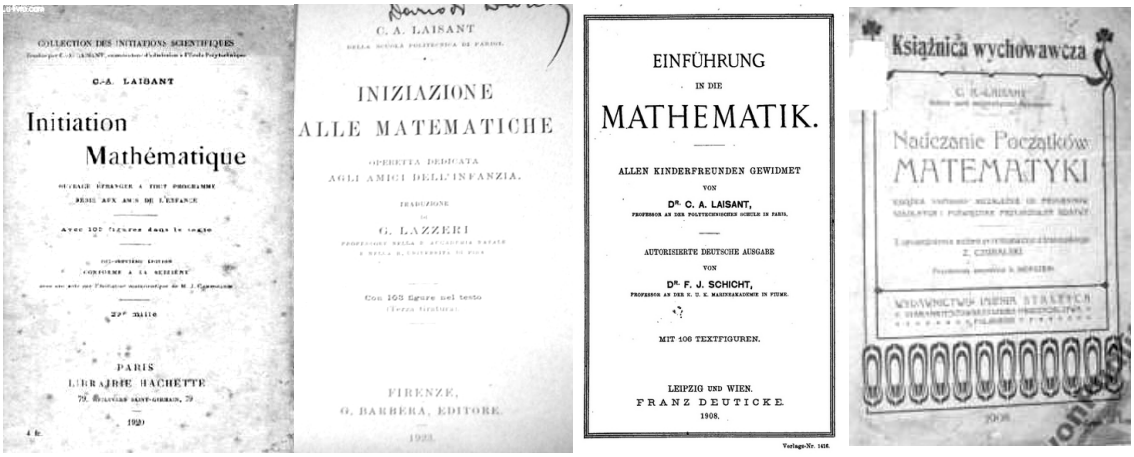
Soma-se a este fato a enorme transformação que a coleção sofreu após o livro da F. Carré. A Hachette passou a denomina-la como *Collection de Initiations*, deixando de lado o caráter "científico"; não consta nos títulos dessa nova série o nome de Charles-Ange Laisant como fundador ou coordenador; os temas passam a ser mais ligados às artes e letras; e os autores têm posturas políticas mais conservadoras. Emile Faguet (1847-1916), um escritor conservador, moralista e liberal adorado pela burguesia da *Belle Époque*, escreveu, entre 1912 e 1913, dois volumes: I*nitiation Philosophique e Intitiation Littéraire*. O volume dedicado à *Initiation Financière* coube ao político e senador Raphael-Georges Levy (1853-1933), economista liberal, patriota e propositor da lei do serviço militar de dois anos, além de defensor do estado e do capitalismo. E, finalmente, o volume dedicado às artes coube à Louis Hourticq (1875-1944), historiador da arte e inspetor-geral de educação de desenho. Em uma resenha de Initiation Artistique de Hourticq, é possível notar uma explícita diferença entre os volumes posteriores da *Collection des Initiations* e as obras encomendadas por Laisant para *Collection des Initiations Scientifiques*:

> Parece-me que em seu trabalho ele nos deu o 'livro do aluno', sendo que o tempo todo eu desejava, sobretudo, 'o livro do professor', a exposição de um método pedagógico aberto que pode ser apoiado por um pequeno número de pinturas, esculturas, monumentos estudados em detalhe (…). Aqueles que conhecem a admirável Intiation Matematique do Sr. Laisant, publicado na mesma coleção, saberão o que eu quero dizer. Pela vastidão do assunto tratado em comparação com a pequenez da moldura, o livro do Sr. Hourticq nem sempre escapa à reprovação geral que incorrem os manuais muito condensados: alguns de seus atalhos são mais marcantes do que justos e negligenciam um pouco as nuances da realidade (COLOMBIER, 1921, p. 176).

Com o fim da curadoria de Charles-Ange a coleção Initiations da Hachette não só teve uma guinada de valores e de visões políticas, como também abandonou a perspectiva educativa proposta inicialmente. Todos os livros da coleção Initiations Scientifiques merecem ser estudados individualmente, detalhados por especialistas das diversas áreas da ciência abordadas em cada volume. E, em seu conjunto,

poderiam ser analisados por pedagogos e pesquisadores da área da educação que se debruçassem sobre a coleção, com vistas a compreender a proposta de formação de educadores – sejam eles professores ou pais – formulada por Laisant. Esperamos que este presente trabalho estimule outros que possam preencher as lacunas deixadas pelos limites impostos a qualquer pesquisa científica.

Edições portuguesas da Coleção de Iniciação Científica coordenada por Laisant, rebatizada como Biblioteca de Educação Racional (BTL)



Edições de *Initiation Matématique* em várias línguas.
francês, italiano, alemão e polonês.

7.7. O amigo da infância: a concepção de educação de Laisant

Para além de sua preocupação com o ensino da matemática, como vimos anteriormente, Laisant dedicou-se, por um lado à reflexão e estudo de outras ciências bem como das letras, e por outro, a construir uma reflexão sobre a educação nos seus aspectos históricos, sociológicos e políticos. Praticamente todos o seus livro contém uma reflexão sobre a educação ou sobre ensino da matemática. Aqui nos referimos especialmente aos títulos: *Matematique – Philosophie-Ensegnement; L'Éducation Fondée Sur la Science; La Barbarie Moderne; Iniciação Matemática; L'Éducation de Demain*. E foi, justamente, neste último, um folhetim lançado pelos anarquistas de *Les Temps Nouveaux* e dirigido aos trabalhadores com uma tiragem de 20 mil exemplares (somente a segunda edição), onde há uma espécie de síntese de todos esses aspectos que pairavam em seu cérebro. Trata-se do texto *L'Éducation de Demain* (1913), cujo título – que em português significa "A Educação do Amanhã" - é explicado como uma escolha do autor por acreditar que tratará nele de uma proposta de educação que "sucederá necessariamente o estado de coisas atuais". E acrescenta ainda, denunciando seu otimismo: "Pode ser daqui a um ano, pode ser em um século" (LAISANT, 1913, p. 28). Nas poucas páginas que compõem o opúsculo há uma severa crítica à educação "atual" - referindo-se ao começo do século XX – e tradicional, uma avaliação de algumas experiências mais progressistas de ensino para os trabalhadores – destacando a Universités Populaires – e uma proposto de reorganização profunda no sistema de ensino e aprendizagem das ciências e das letras. Tudo isso com um embasamento da filosofia política anarquista, assaz crítico à igreja, ao estado e ao capitalismo.

Laisant faz referência aos pensadores clássico que revolucionaram a ciência e a filosofia como Sócrates, Hypathia e Galileu. Para além deles, cita, nominalmente, somente dois pensadores contemporâneos a ele: Gaston Tissandier (1843-1899), um aeronauta, metereologista, escritor e historiador nascido na França que fundou a revista *La Nature* em 1873; e Paul Robin (1837-1912), "um admirável educador", considerado o maior expoente da educação anarquista em fins do século XIX, já citado nesse trabalho. Mas suas ideias e teorias se relacionam e são influenciadas

por muitos outros filósofos e cientistas, como já vimos na análise de seu livro sobre a matemática como filosofia (1898). No campo político, o pensamento de anarquistas como Kropotkin e Reclus, saltam aos olhos em diversos trechos e pontos ao longo do texto.

Como base de sua reflexão há uma interpretação histórica que coincide com os estudos de Piotr Kropotkin referente à Revolução Francesa e a consequente reação de uma burguesia contrarrevolucionária. A teoria do Apoio Mútuo também aparece quando Laisant cita “a alta noção da solidariedade, da associação, do esforço livre em comum, destinado a aumentar a cada dia o império do homem, o seu poder contra as forças opostas da natureza, e, definitivamente, destruir a ação abusiva do homem sobre o homem” (LAISANT, 1913, p. 17). Isso é o que ele chama de moral, mas aquela que se opõe à “hipócrita moral oficial” que escraviza a humanidade, pois para ele “a moral humana de amanhã será a geradora da liberdade” (Ibid.). E ainda sob a influência do geógrafo russo e seu pensamento teleológico, Charles-Ange acredita no “inevitável surgimento de uma nova sociedade” (Id., p. 15). E para que a sociedade futura possa existir, Laisant coloca a educação no centro desse movimento: “A educação é a garantia de transformação social que se prepara” (Id., Préface). E por isso o matemático se filia diretamente a uma linhagem de anarquistas que se dedicaram a intervir no campo educativo como espaço de luta e formação para a revolução social.

Sua crítica é ferrenha ao propor sua visão educacional:

> Podemos dizer que esta é uma educação anti-religiosa. Nós confessamos sem vergonha. As religiões e, especialmente, o que se chama hoje "a religião" representam o absurdo, a exploração da estupidez e do medo, eles distribuem a morte, e nós queremos viver; e elas sobrevivem pelas mentiras, e o mundo tem fome de verdade; e aos defensores destas tristes vestígios do passado, ela subsiste mesmo através da excusa da fé (Id., p. 14-15).

O matemático também direciona sua crítica a uma forma de ensino de origem burguesa que caminha no sentido contrário de seus desejos de liberdade:

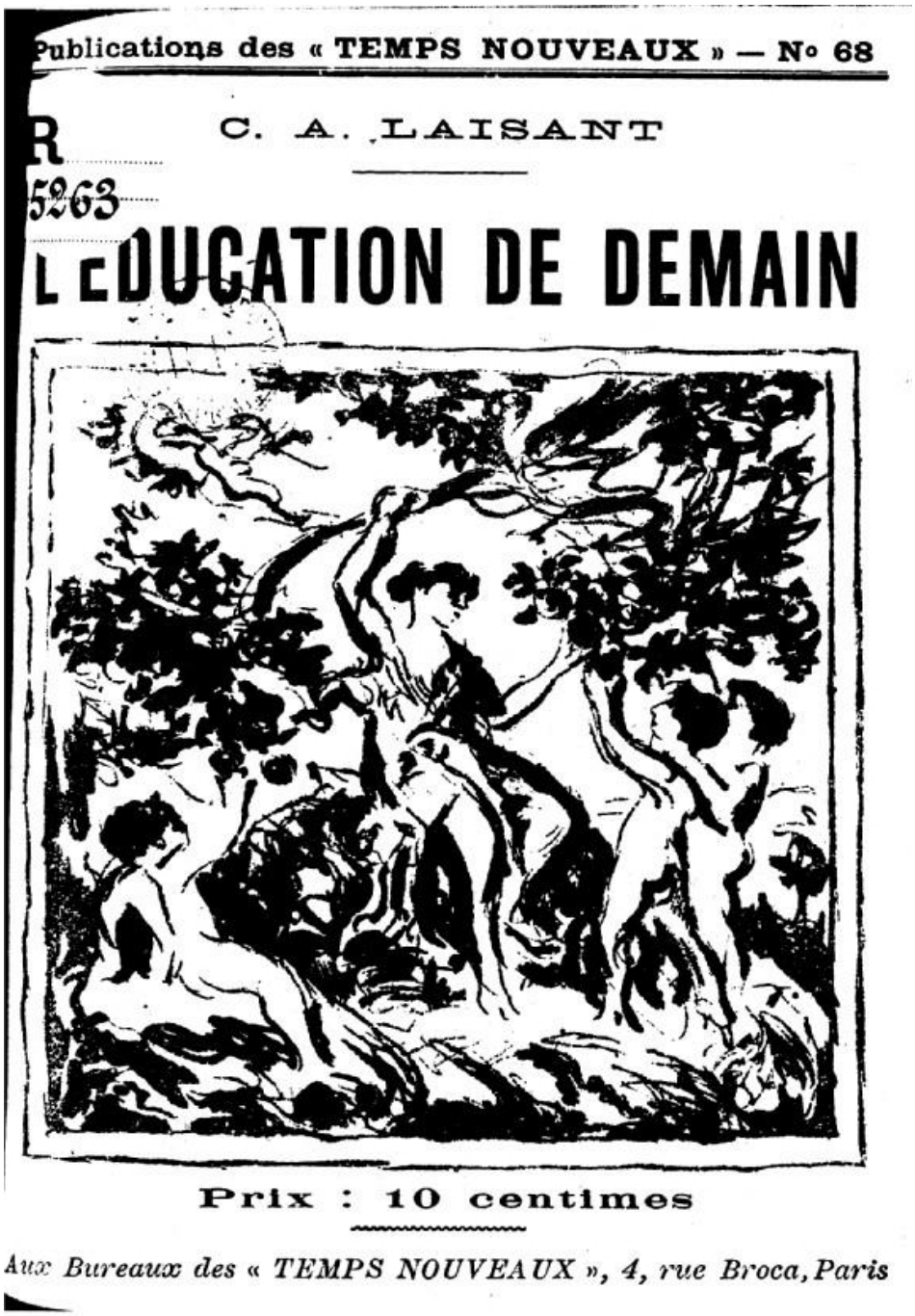
> Especialmente no ensino das línguas mortas, do culto da força e do sucesso, da adoração da feiúra moralidade, ao preparar bacharéis ao invés de formar homens [..], que serão chamados a tornarem-se amanhã nossos dirigentes. Eles são monstros; mas não saberemos culpá-los; é a educação que os fazem assim (Id., p. 18-19).

A educação que cria tais monstros, para Laisant, é aquela realizada pela igreja, pelo estado e pela burguesia e imbuída de seus valores; é aquela que cria uma escola para os ricos – os liceus, os estudos clássicos – e outra para os pobres – um estudo primário precário. O que unifica os dois polos dessa dualidade é trabalho constante da escola em "deformar as inteligências por uma educação artificial, anti-humana, má, que deixa de fora os elementos úteis à vida" (Id., p. 18). E vai ainda além, radicalizando sua interpretação do significado mesmo da educação para os indivíduos: "Quando saímos da escola fundamental, do ensino médio ou das faculdades para entrar na vida, podemos dizer, sem exagero, que a nossa educação começa" (Id., p. 20). Codello afirma que a educação, para o matemático, seria "o desenvolvimento harmonioso de todas as faculdades do ser humano, dirigidas para conquista dos eu maior bem-estar e daquele de seus semelhantes" (CODELLO, 2007, p. 247), e que, portanto seria um processo que se desenvolve durante toda a vida de um indivíduo.

"Educação significa libertação" (LAISANT, 1913, p. 6). Assim, Laisant resume seu pensamento. A verdadeira educação livre, laica e racional deve opor-se aos seus inimigos – "governo significa submissão a uma autoridade" - em direção ao progresso, sendo a razão sua mola propulsora. Uma de suas críticas à educação oficial é que, como pano de fundo ideológico, ela busca a "conciliação entre liberdade e escravidão", ou acima de tudo, tenta "conservar a escravidão parecendo fazer concessões à liberdade" (Id., p. 2).

É adepto da Educação Integral, tal qual proposta, teoricamente, por Bakunin e implementada por Robin: "[...] o ensino […] exclusivamente se confinar no domínio técnico da ciência seria um verdadeiro sacrilégio, uma diminuição do ser humano" (Id., p. 12). Mas também defende o Racionalismo Pedagógico inspirado em Ferrer e segue na mesma linha de raciocínio de Kropotkin (s/d), pois deseja eliminar qualquer traço de "veneno religioso" ou de metafísica da educação. O ensino deve repousar sobre a razão, as "ciências positivas" e as "verdades científicas", em oposição ao emprego de "hipóteses metafísicas" que levam à paralisia. Segundo Codello, é baseado nesse tipo de citação que ele conclui que Laisant "admite as concepções positivistas e racionalistas sobre as quais fundamenta as suas convicções

pedagógicas" (CODELLO, 2007, p. 247). Mais uma vez vemos uma interpretação positiva da ciência em relação direta com uma atuação política.



Capa da brochura L'Éducation de Demain de Charles-Ange Laisant.

Contrário ao adestramento e entusiasta da espontaneidade da criança, aposta na curiosidade e interesse típicos da infância, em oposição à memorização. E investe toda sua energia em propor uma nova organização do ensino, considerando novos objetivos e suas observações da psicologia infantil, que se concretizaria numa reestruturação dos ciclos ou fases em que o processo formativo se dividiria, ao mesmo tempo em que insere uma nova metodologia no ensino, que longe de fatigar a criança e exigir abstrações aquém de sua capacidade cognitiva, sustenta-se em jogos e exercícios divertidos. Segundo o educador francês, é por isso que a "primeira lição deve ter exclusivamente uma aparência de diversão, de jogo, envolvendo objetos concretos reais" utilizados para "excitar sem cessar a curiosidade, de provocar a descoberta" e fazer com que em pouco tempo ela armazene, sem esforço, um conjunto de conhecimentos úteis. Aqui, podemos afirmar, reside uma das principais inovações pedagógicas de Charles-Ange Laisant, concretizada nas páginas recheadas de exercícios fáceis e divertidos organizados e apresentados no livro Iniciação Matemática.

Para Laisant, o sistema educacional vigente na época – e ainda hoje – baseado em divisões estanques de nível e qualidade de ensino seria parte do problema. Ele se refere à divisão ensino primário, ensino secundário e ensino superior. Aos 11 ou 12 anos, podendo se estender até 13 ou 14 – mas também até os 20, se necessário – seria o momento da Iniciação ao Estudo, substituto da "divisão artificial" entre ensino primário e secundário. Essa iniciação se daria tanto em matemática, como em química, física e nas ciências naturais. Essa seria a Iniciação Científica, que ainda incluiria geologia, geografia, biologia, astronomia. Em *L'Éducation de Demain* não se aprofunda no tema, citando apenas como exemplo o livro *La physique sans Appareils, La Chimie sans Laboratoire* de Gustave Tissandier. Também remonta brevemente ao livro que publicou, visando contribuir para a materialização de sua proposta, chamado Iniciação Matemática e aos outros títulos da coleção da editora Hachette que ele próprio coordenou.

Tais manuais propostos por Charles-Ange diferem daqueles editados pela Publicaciones de la Escuela Moderna, na medida em que os últimos destinavam-se – pelo menos os livros científicos – aos professores como subsídios para suas aulas, enquanto que os primeiros podem se constituir como manuais a serem utilizados em sala de aula com os alunos. Os de Ferrer contém um texto científico, que visava

compilar as mais avançadas conclusões de cada área; os de Laisant constituem uma coletânea de exercícios fáceis e observações sobre os conceitos básicos, escritos em linguagem acessível aos operários e seus filhos. Deveria não ser mais do que jogos e brincadeiras para as crianças.

Ao lado da Iniciação Científica haveria uma Iniciação Literária, Artística e Moral, constituída pelo aprendizado da língua materna e uma língua estrangeira – destaca aqui o Esperanto – além de história e arte. No que se refere às letras ou humanidades, como se chamam hoje alguns campos das ciências, Laisant tem algumas sugestões. Primeiramente, deixar de lado as "infames" gramáticas escritas por "torturadores de crianças" e partir para o ensino da língua materna de modo que a criança consiga falar e escrever, exprimir seu pensamento claramente. O mesmo para um idioma estrangeiro e para o esperanto, que para ele seria, em menos de um século, um segundo idioma adotado universalmente para comunicação entre os povos de todos os países. Nessa previsão, infelizmente, Laisant estava equivocado.
Na iniciação artística torna-se imperioso o ensino de noções de desenho e de música visando o "desenvolvimento do olho, da mão, do ouvido". A riqueza artística dos museus devem ser acessíveis à todos. Também crê ser necessário a constituição de coleções de fotos, reproduções de grandes obras de arte de todos os tempos e países e momentos de história da arte e dos artistas de maneira a interessar à criança pelo hábito da admiração e pelo gosto da beleza. Sendo assim, cada escola ou espaço de estudo contaria com um vasto material artístico à disposição dos estudantes. Já a iniciação em história proposta por Laisant – que para ele poderia se chamar Iniciação à História Humana – parece muito atual. Para ele deve-se iniciar explicando às crianças que travarão contato com fatos que não foram verificados por elas, nem mesmo pelo professor, pois ocorreram há muito tempo atrás e que somente "aproximando e comparando narrativas" de homens pacientes e habilidosos suficientes, capazes "de dar a estes fatos uma chance de veracidade" (Id., p. 14-15). E isso pode ser feito de maneira anedótica, simples ou utilizando imagens e projeções[46]. Em consonância com o que escreveu Clemência Jacquinet em seu livro História Universal, produzido para uso na Escuela Moderna de Ferrer, o matemático defendia o estudo da humanidade desde quando vivia em cavernas chegando até o século XX, da evolução humana de um simples animal até

[46]Vemos aqui que Laisant já se interessava pelo cinema que se desenvolvia na época e sabemos que ele seria um dos fundadores de uma cooperativa de cinema anarquista em Paris.

“os grandes crimes que são as guerras”. E acrescenta que quando elas não estiverem mais sob influência do sistema atual de ensino tomarão horror dos vilões da história, glorificados pelos “monstros universitários”, para honra dos quais as nações erigem estátuas. Tudo isso, no futuro, será apensa parte de um museu e nada mais. Aqui, uma vez mais, uma nova concepção de história e dos fatos está posta, desenvolvendo assim, muito antes dos historiadores contemporâneos, uma proposta de história popular e que se opunha à história dos vencedores. No campo da história propunha ainda a Iniciação à mitologia, onde os estudantes na idade de oito e nove anos conheceriam a mitologia grega e a mitologia judaica e cristã, bem como o nascimento e evolução das religiões. Na escola de Ferrer havia um livro sobre o tema, *Orígen del Cristianismo*.

Ao que se refere à educação moral e cívica que faz parte do programa do ensino primário e que é composto por uma série de manuais de instrução distribuídos às escolas, Laisant diz que não poderiam formar outra coisa além de “monstros”. Os livros que pretendem “ensinar” educação moral e cívica seriam piores que os catecismos, pois pelo menos os últimos não tentam apelar para a razão. Ambos não fazem nada mais do que “degradar as consciências” dos infantes e causar uma confusão mental e de valores ao dizer uma coisa e praticar outra: diz para ser bom, mas faz apologia da maldade; diz para ser justo mas aprende a respeitar a injustiça triunfante (Id., p. 15-16). E em oposição a toda essa falsidade e hipocrisia da moral religiosa e oficial Laisant propõe dois aforismos que resumiriam uma moral sã para a humanidade: Seja livre. E respeite a liberdade dos outros.

A proposta de reestruturação do ensino baseada em Iniciações ao Estudo visa preservar as energias e o cérebro das crianças, destruídos pelo sistema tradicional de ensino, e manter viva sua curiosidade frente aos problemas da natureza e da vida, respeitando seu desenvolvimento psicológico. Segundo Laisant, esse método seria mais eficiente, pois as

> crianças concluirão a primeira fase da sua educação, aquela que damos o nome de Iniciação, não com a idade de onze ou doze anos, e saberão muito mais coisas úteis do que sabem hoje os estudantes ao fim de seu período primário. Este viria sem esforço, sem constrangimento, sem que nunca se tenha feito apelo à sua memória (Id., p. 17).

Charles-Ange aborda também o papel do corpo docente e preocupa-se com as questões educativas, mas também as que concernem ao trabalho do professor, suas condições de trabalho e sua organização sindical para a luta. Nesse processo de renovação do ensino os professores teriam um papel importantíssimo. Mas para que as mudanças ocorram deveriam deixar de ser agentes à serviço de um ensino que deforma os cérebros dos pequenos para se tornarem parceiros dos estudantes, trabalhando com "prazer em esclarecê-los" e lutando sempre para "liberá-los e para libertar-se" (Id., p. 19). A preparação de adultos, cientistas e amantes do conhecimento é algo muito importante pois para Laisant a formação de formadores, inspirados num ensino laico e racional, libertador, seria condição para essa mudança:

> Que amanhã a educação popular integral seja estabelecida, e ela não terá de colocar a mente sob tortura para encontrar professores. Ele está lá, pronto; e é com alegria que ele vai amanhã fazer seu bom trabalho, em vez do ofício repugnante a que está condenado hoje (Ibid.).

A formação primária, ou melhor, a Iniciação aos Estudos, seria um processo preparatório para um outro período de educação na vida de um indivíduo. Em consonância com a ideia de que nossa educação começa quando saímos da escola e que ela deve ser buscada e realizada por toda a vida, Laisant propõe a Autoeducação. Citando o matemático, ele afirma que, seguindo as ideias de Herbert Spencer, que "na educação de crianças e jovens, o governo vem de fora; no período de autoeducação, ele vem de dentro" (Id., p. 20), quando se passa a ter a soberania legítima e a posso de sua própria consciência. Por isso, o papel principal da educação primária é preparar para a Autoeducação, buscando tornar a criança um ser livre que buscará o aperfeiçoamento de seu conhecimento por si mesmo, modificando-se continuamente, mesmo sem se dar conta disso. Em suma: "A Autoeducação, teoricamente compreendida e definida como já dissemos, é o mais poderoso fator de valorização do ser humano, em ciência e em consciência" (Ibid.).

Mas há um impedimento grave para a Autoeducação: o sistema de organização do trabalho e a exploração capitalista. Os trabalhadores, as proles do operariado, encontram-se fatigados após um extenuante dia de trabalho com longas jornadas e serviços pesados. Não encontrará nem tempo nem ânimo para sua Autoeducação, pois a necessidade do descanso físico se impõe. O trabalhador quer

estudar, ler, refletir, quer ampliar seu campo intelectual, mas poucos são os heróis capazes de conseguir acompanhar um curso noturno nessas condições: ele “doa sua energia, sua saúde, tudo o que tem de força ao minotauro-capital” (Id., p. 22-23). E é nesse ambiente e situação que atuaram as Universidades Populares, ou, como deveriam chamar-se para Laisant, as sociedades cooperativas de festas e conferências.

As Universidades Populares (UP) surgiram para suprir a insuficiência da escola primária através de cursos noturnos, lições aos adultos e palestras dominicais. Muitos meninos e meninas foram obrigados a deixar a escola para dedicarem-se desde cedo ao trabalho, mesmo sob um regime de obrigatoriedade e gratuidade da escola. E quando convidados a instruírem-se, pela Autoeducação, para alcançarem sua liberdade intelectual e social, muitos devem responder que não adianta falar em liberdade pois a pobreza os condena à escravidão. Mas mesmo assim as UP alcançaram um número expressivo na França e manteve algum público cativo, formado em sua maioria por trabalhadores manuais. Mas Laisant, mesmo tendo sido fundador de sociedades como esta e um frequente conferencista em muitas Universidades Populares de Paris, em 1913 tece suas críticas e ressalvas quanto ao sucesso de tais obras. Para ele as UP, por um lado, não responderam ao seu programa original e alcançaram um pequeno número de locais e, por outro, realizavam por vezes palestras cansativas, sobre temas desinteressantes que pouco contribuíam para a formação intelectual do auditório. Também aponta que a maioria delas foi fundada por “uma enorme maioria de pequenos burgueses, empregados, gente muito bem intencionada, mas sem nenhuma conexão com a classe trabalhadora. Era, assim, Universidades Populares sem povo” (Id., p. 24). Certa vez, o próprio Laisant deu uma conferência, “plena de cordialidade”, para apenas três pessoas e episódios parecidos se repetiram em muitas outras ocasiões. E avalia que entre os velhos o interesse diminui, marchando em direção à inação e à diminuição da capacidade de escutar, raciocinar e criticar. Por isso, para ele, a educação popular deve concentrar-se na juventude, que são as gerações que carregam no coração e na cabeça os germes da transformação futura. Mas afirma ainda que o papel dos velhos seria garantir aos seus filhos e filhas uma formação melhor que a deles para que possam lutar melhor e mais firmemente que os pais e avós. Em

conclusão, Laisant avalia o papel das UPs na educação dos trabalhadores e na renovação pedagógica desejada:

> Algumas U.P. que são orientadas nesta direção, seguirão; quanto às outras, é desejável que elas permanecem. Mas o seu papel será limitado à organização de bibliotecas de empréstimo, à instituição de espetáculos intelectuais, ou de festas familiares. Sua importância educacional e social não cruzará esses modestos limites (Id., p. 25).

"À todos, a Iniciação. À todos a possibilidade do estudo". Para os filhos do proletário; para as filhas da classe trabalhadora. A coeducação de sexos, para Laisant, é uma obrigação moral de qualquer ensino racional e humano, contra "o fanatismo das abomináveis religiões de ódio e de morte" que "envenenam nossa educação com o odioso preconceito sexual". Mesmo admitindo que houvessem profissões específicas para cada sexo, não havia necessidade de diferenciação no ensino, pois, nós, "seres humanos, homens ou mulheres, somos iguais em direito e em dignidade, diferente em atitudes" (Id., p. 29-30). Assim Laisant propunha que fosse a educação: integral e para todos; laica e racional; mista e libertária para a transformação social e a construção da sociedade do amanhã.

Pensando justamente nas crianças do presente e do futuro e seguindo uma prática comum na Escuela Moderna, Laisant escreveu um livro de hsitória infantil. Talvez inspirado pelas obras de Reclus, História de um Riacho ou História de uma Montanha, e de Jean Grave, *Las Aventuras de Nono e Tierra Libre,* o matemático também se lançou como escrito de literatura para meninos e meninas. *Nos referimos a Marianne et la Goule*, livro de "contos para crianças de todas as idades". O enredo começa com o nascimento de Marianne e a visita de três fadas boazinhas chamadas Liberdade, Igualdade e Fraternidade, e de três fadas más: a Tirania, a Ganância e a última que se chama "Ignorância, às vezes Superstição, às vezes Religião" (LAISANT, s/db). A história se desenvolve quando Marianne já é uma criança independente e vive aventuras envolvendo todas as fadas e ogros. Laisant assina a autoria do livro com um pseudônimo: Petit Poucet. E edição ficou por conta de Jules Grandjouan (1875-1968), artista, pintor e anarquista, é um dos precursores em matéria de cartazes com temas políticos e sociais na Europa. É le quem assina as belíssimas ilustrações de *Marianne et la Goule*. Grandjouan foi um dos mais ativos

desenhistas anarquistas, autor de centenas de ilustrações de capas de livros, revistas e cartazes.

Por fim, ressaltamos a diversidade de abordagens e meios que Laisant utilizou na sua luta por popularizar a educação racional e libertária, atuando em vários espaços sociais e intelectuais. Essa amplitude de visão em relação ao potencial educativo dde diferentes meios de comunicação é uma característica que destaca-o entre os pedagogos de sua época. Soma-se a isso a proximidade existente entre as ideias de Charles-Ange Laisant e as de Francisco Ferrer y Guardia, que não é mera coincidência, tampouco gratuita. Veremos, a seguir, como se deu o contato e a colaboração intelectual entre ambos, bem como analisaremos a importância do encontro entre os dois para o projeto do Racionalismo Pedagógico.

Capa e contra-capa do livro Marianne et la Goule de Petit Poucet [C.-A. Laisant] com ilustrações de Grandjouan.

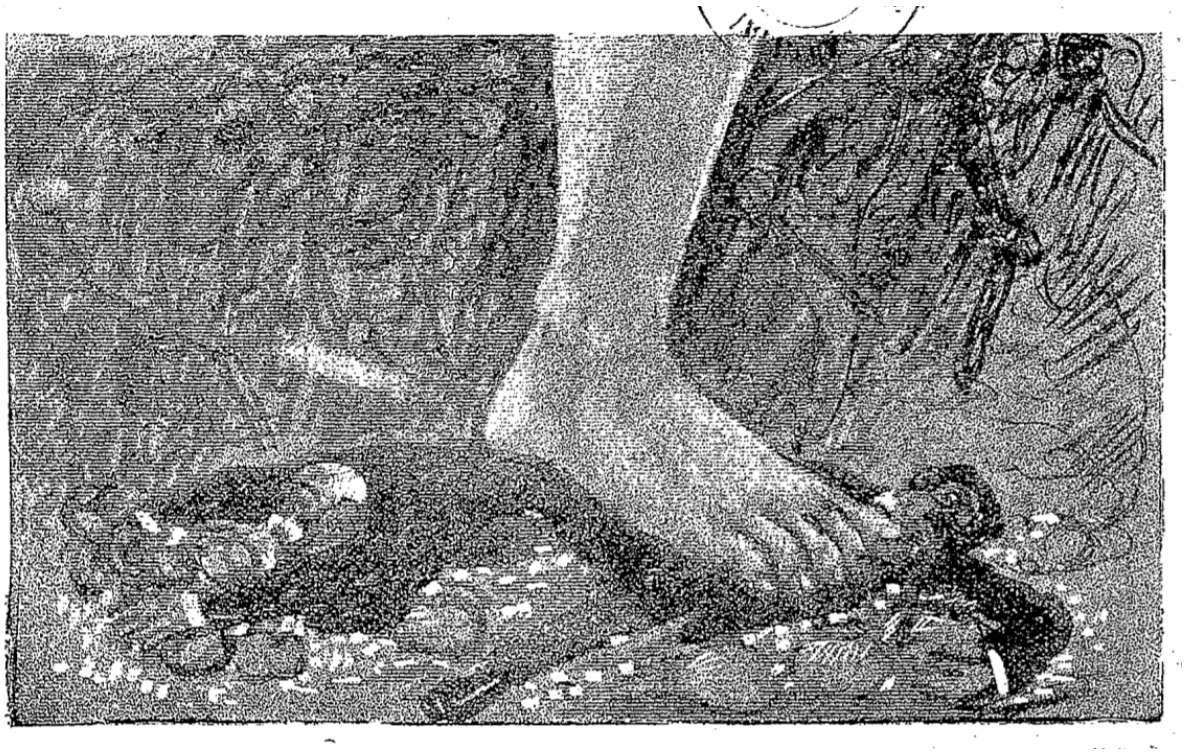


Ilustração de Grandjouan para o livro Marianne et la Goule de Petit Poucet [C.-A. Laisant]

Il y a plus de cent ans qu'elle vint au monde. On l'appela Marianne.

Autour de son berceau, trois bonnes fées se présentèrent, resplendissantes de beauté, vêtues simplement de robes blanches, et enveloppées d'une nuée lumineuse.

« — Tu seras belle comme ne le fut ja-
« mais aucune reine, dit la première. Dès
« demain, tu apparaîtras sous les traits que
« tu conserveras toujours, ceux d'une
« jeune femme grave et douce; l'éternelle
« jeunesse t'est réservée, et tu vivras aussi
« longtemps que vivront des hommes sur
« la terre. Le monde entier t'adorera, car
« tu me représenteras à ses yeux, et je
« porte en moi le plus précieux de tous les
« biens que l'on puisse envier. Je m'ap-
« pelle LIBERTE. »

« — Je ne peux qu'ajouter un don à
« ceux qui viennent de t'être faits, dit la
« seconde Fée. Tu auras le contentement
« de toi-même éternellement, parce qu'a-
« vec l'éternelle jeunesse et l'éternelle
« beauté, tu posséderas l'éternelle vertu.
« Tu seras juste. Je m'appelle EGA-
« LITE. »

« — Mes deux sœurs ne me laissent que
« peu de chose à t'accorder, ajouta enfin
« la troisième; mais le don que je te ré-
« serve est peut-être le plus désirable de
« tous. Tu seras éternellement bonne. Et
« si, parmi tes adorateurs, qui réuniront
« un jour tout le genre humain, tu devais
« montrer quelque préférence, ce serait
« pour les plus petits, les plus faibles, les
« moins heureux, qui ont plus besoin
« d'être entourés de réconfort, et qui ver-
« ront en toi une mère, en dépit de ta
« persistante jeunesse. Je m'appelle FRA-
« TERNITE. »

Página do livro Marianne et la Goule de Petit Poucet [C.-A. Laisant]
com ilustrações de Grandjouan.

CAPÍTULO 8: A DIFUSÃO INTERNACIONAL DO RACIONALISMO PEDAGÓGICO

Após o fechamento da Escuela Moderna por conta da acusação de envolvimento de Ferrer no atentado contra o rei promovido por Mateo Morral, bibliotecário da escola, por algum tempo só foi possível continuar com a publicação de livros. Diante do impedimento de dirigir uma escola racionalista em seu país e constantemente perseguido e estigmatizado, Ferrer exila-se em Paris. É quando inicia estreita relação com o matemático Charles-Ange Laisant. Nesse período houve uma mudança de estratégia importante, que Ferrer foi aos poucos maturando em sua cabeça durante os meses em que passou na prisão: difundir o ensino racional e científico para o resto do mundo. Mas como fazer isso? Ferrer, em parceria com outros educadores e intelectuais, propos ações em diferentes frentes: a continuidade dos trabalhos da editora da Escuela Moderna, servindo as escolas racionalistas de munição através dos livros escolares; a publicação de revistas pedagógicas para reflexão metodológica, trocas de informações e experiências, difusão das propostas práticas de ensino; e, por fim, a constituição de uma associação, a Liga Internacional pela Educação Racional da Infância, para a propaganda, mas acima de tudo, para a inauguração de escolas para formação de professores e, posteriormente, para as crianças se formaram pelo método racional. O educador catalão seguia com o seu sonho de montar escolas e incentivar que muitas outras surgissem inspiradas no Racionalismo Pedagógico.

Porém, essa tarefa não seria fácil. Francisco Ferrer já era uma personalidade naquela altura e além de admirado ou odiado por diferentes grupos sociais e econômicos, era um velho conhecido da polícia política francesa, que desde a década de 1890 mantinha-o sob estreita vigilância. Veremos agora, pelo olhar dos vigilantes, um pouco das atividades em solidariedade à Ferrer que aconteceram meses antes de sua chegada à Paris e seus primeiros movimentos em direção à concretização de seu novos projetos.

Um documento da polícia francesa iforma que, em agosto de 1906, existiam dois “Comitês Ferrer”, sendo um na loja macônica do *Grand Orient* e outro coordenado por Louis Buisson, “que é um amigo de Ferrer”[47]. Ambos se reportavam

[47]Conforme relatório da polícia francesa datado de 17/08/1906 (FFiG/ANF)..

diretamente à Charles Malato, amigo de Ferrer e principal articulador de sua defesa na França. Haveria a intenção de que os dois grupos unissem esforços para pressionar o governo espanhol pela libertação do educador catalão. Os comitês se organizavam para lançar panfletos e circulares informativas, incitar adesões à causa pela liberdade de Ferrer, arrecadar fundos através de cotizações para arcar com os custos de impressão e correspondência para fazer expandir pelo mundo o caso e para realização de conferências. Disso resulta que em dezembro se iniciaria uma série de conferências sobre o *Affaire Ferrer.* Em relatório do *Comissaire de Polic*e de 03 de dezembro, um investigador infiltrado relata em detalhes a reunião ocorrida no dia anterior no *L'Eden du Temple* em Paris. Havia 150 pessoas presentes e Henriette Meyer iniciou o evento lendo um texto que continha um resumo das ideias de Francisco Ferrer. Em seguida toma a palavra Paraf-Javal, que também traça elogios à sua obra, afirmando que as crianças na Escola Moderna recebem uma educação livre de preconceitos religiosos e que aprendem a ler, mas também estudam assuntos complexos como a paleontologia. E complementa, dizendo que se "ensina a todas crianças nãos somente a física, a química e a história natural, mas também os segredos da procriação dos homens e dos animais, o que nenhum professor jamais ousou fazer"[48]. Houve também uma palestra de Sébastien Faure, o diretor de *La Ruche*, e o policial destacou a presença de Albert Libertad em meio ao público. A sessão terminou "sem incidentes".

Em novo relatório ao Diretor de Investigações o mesmo infiltrado relata nova reunião em apoio à Ferrer realizada na Universidade Popular, situada na *Rue du Faubourg St. Antoine* com um público de 350 pessoas. Malato foi o orador e lembrou que a campanha seria em favor de todos os sete presos havia meses na Espanha, dentre ele estaria Ferrer, e que o correto seria trabalhar sem dar preferência a um deles somente. Na sequência apresentou uma biografia de Ferrer, em que disse que, após uma tentativa de golpe de estado, este teria se exilado em Paris e travado contato com Malato e Grave, bem como estabelecido relações com Tolstoi e Kropotkin. Malato esteve presente também numa outra conferência, alguns dias depois, na *Maison du Peuple* de Montmartre, onde o público era em sua maioria constituído de mulheres e contou com a participação do jornalista inglês Guy Bowman.

[48]Relatório policial de 03 de dezembro de 1906 (FFiG/ANF).

Vale destacar o meeting ocorrido dia 05 de janeiro de 1907, na sede do Grand Orient, sito à *Rue Cadet* em Paris. Nele compareceram cerca de 1.200 pessoas, de acordo com os informes policiais. A sessão iniciou-se com a leitura de cartas de desculpas do presidente da loja macônica e de Anatole France, entre outros, que por diferentes motivos não puderam comparecer. Em seguida discursaram Basch, Laurand (deputado belga), Furnemont (também deputado belga) e doutor Sanchez de Silveira (republicano socialista, que foi cônsul da Espanha em Nantes). Em outro encontro a favor de Ferrer havia 500 pessoas, dentre as quais "um grande número de anarquistas", organizado pela *Federation de la Libre Pensée*, discursaram Jacques Prolo (ex-anarquista), Charles Malato, Semenof, Henriette Meyer entre outros. A sessão terminou com alguns anarquistas entoando a canção *Dame Dynamite* de Père Lapurge, pseudônimo do anarquista Constantin Marie. Mesmo com a libertação de Ferrer a campanha seguiu centrando o foco agora na liberdade de Nakens, outro implicado no processo da *Calle Mayor*. Um investigador francês, de alcunha Gilles, acompanhou a movimentação e anotou em um relatório, referindo-se aos boatos de que poderia haver um contrabando de bombas ou materiais para sua confecção desde a França para a Espanha: "Uma bomba, nas presentes circunstâncias, não poderia ser obra de um louco ou de um agent provocateur. Dos últimos, infelizmente, ainda há muitos na Espanha"[49].

O apoio à Ferrer espalhou-se pela Europa, chegando a alguns países vizinhos. Na Espanha seriam Ajejandro Lerroux, Fermin Salvochea e Federico Urales os responsáveis pela campanha em favor do diretor da Escola Moderna. Segundo fontes policiais havia comitês na Inglaterra, sendo responsáveis Tarrida de Marmol e Willian Heaford; na Bélgica era Furnemont; e na Suiça a Associação de Livres Pensadores. Há relatos da existência de comitês, publicações sobre o assunto e a realização de conferências também na Itália.

Após a libertação de Ferrer por falta de provas de sua implicação no atentado contra o rei Alfonso XIII, a vigilância policial em Paris se intensifica. Ainda mais quando, no dia 19 de junho de 1907, a *Préfecture de Police* recebe um telegrama avisando que o catalão chegaria em breve à cidade. A partir de então os passos de Francisco Ferrer serão estreitamente acompanhados por agentes da ordem e anotados em relatórios enviados periodicamente ao Gabinete de Investigações, pois

[49]Relatório da viagem de Malato, Faure e outros à San Sebastian, por Gilles, 06/07/1907 (FFiG/ANF).

para a polícia ele seria “objeto de uma vigilância discreta”. E assim ocorreu, ao cúmulo de encontrarmos dezenas de relatórios de investigadores descrevendo detalhes do cotidiano do observado: hotel em que se hospedou com número do quarto e o valor pago pelas diárias; horários de saída e chegada rigidamente controlados; locais onde ia e inclusive os restaurantes onde almoçava ou jantava; a frequência da circulação de correspondência; meios de transporte utilizados; jornais que se interessava ao passar pelos jornaleiros; suas viagens, etc. A vigilância policial sobre Ferrer y Guardia continua dia a dia, com os agentes observando e anotando suas ações, até as mais simples e triviais como sua visita à sede da companhia de gás, suas idas ao correio e os bondes por ele tomados em seus percursos pela cidade-luz. Até que, em dezembro novamente o casal viaja a Barcelona para o casamento da irmã de Ferrer e orienta o porteiro de seu edifício que a correpondência seja reenviada para *Calle de Cortes*, na capital catalã.

Por meio desses materiais podemos afirmar que em 18 de julho de 1907, Francisco Ferrer já se encontrava em Paris, junto com sua “amante” – conforme os relatórios policiais – Soledad Villafranca, e alguns dias depois já se instalava no número 2 da *Boulevard Saint Martin*, endereço provisório. Em meados de outubro ambos viajam à Barcelona, retornando à Paris algumas semanas depois, desembarcando na Gare D'Orsay e hospedando-se em um hotel. O investigador anota na mesma semana ainda a visita de Ferrer à Alfred Naquet no mesmo endereço onde reside o anarquista Laurent Tailhade, e ao anarquista Frédéric Stackelberg. E finalmente nos últimos dias de outubro Soledad e Francisco se instalam no número 21 da já referida Boulevard Saint Martin, em apartamento situado no 3º piso à direita, pelo qual, segundo relatórios policiais, pagou 1500 francos de aluguel anual e mobiliou com móveis novos. É justamente quando Ferrer escreve o primeiro bilhete à Charles-Ange Laisant disponiblizando-se para uma reunião a qualquer dia, hora e local desejado pelo matemático. A correspondência entre ambos será analisada a seguir, pois marca uma relação de amizade e colaboração intelectual de suma importância na vida e na obra de Ferrer y Guardia

8.1. Correspondência entre Charles-Ange Laisant e Francisco Ferrer

Sem dúvida Charles-Ange Laisant tinha interesse pela educação e dedicava-se a pensar meios de difundir um ensino popular desde seus primeiros escritos e trabalhos sobre matemática ainda na década de 1890. Não podemos precisar quando Laisant conheceu Ferrer e sua experiência educativa na Catalunha, mas supomos que ele deve ter tomado conhecimento da fundação da escola em 1901 e do processo sofrido pelo mesmo em 1906. Como o matemático era um grande amigo de Alfred Naquet – ambos foram deputados de esquerda no mesmo período e Naquet é autor de um longo prefácio para *L'Éducation Fondeé Sur la Science* – e o mesmo foi um fiel apoiador e defensor da causa de Ferrer, podemos inferir que Laisant teve contato com os fatos desde muito cedo, pois era na França onde circulavam mais informações sobre o assunto, atrás somente da própria Espanha. Talvez, inclusive, tenha tomado a Escuela Moderna como exemplo em suas conferências.

Sua admiração torna-se explícita nas páginas de *La Barbarie Moderne*, em que cita várias vezes a morte do “nosso mártir” Ferrer, assassinato arquitetado pelo clero, pela burguesia e pela realeza espanhola, para impedi-lo de “introduzir o método científico na educação da infância” (LAISANT, 1912, p. 251). Mas a fonte principal que nos ajudará a compreender a relação que existiu entre os dois educadores são as cartas trocadas entre eles que servirão de subsídio para nossa pesquisa.

Sol Ferrer, uma das filhas de Francisco Ferrer, publicou dois importantes livros sobre o pai (FERRER, 1948; FERRER, 1980). Ambos são fontes indispensáveis para qualquer estudo sobre o personagem, por ter sido escrito com base em uma documentação pessoal de Ferrer, já que ela mesma não conviveu muito com o pai que faleceu quando ela era muito pequena. Sua escrita é carregada de um tom passional e para seus críticos por isso ela cometeria alguns deslizes ao mesmo tempo em que tentaria incensar demais a figura do pai. Por outro lado, sua pesquisa baseada em centenas de documentos que ela mesma compilou por longos anos após a morte de Ferrer e sua dedicação em reabilitar a imagem do pai perante seus detratores devem ser considerados como qualidades de seu árduo trabalho.

Os materiais – cartas, manuscritos, revistas, recortes de jornais, fotos, etc. – que lhe serviram como fonte primária estão hoje depositados na Biblioteca de Manderville na Universidade de San Diego, só acessível para nós por meios eletrônicos mediante o pagamento dos custos de digitalização. Na impossibilidade de acessar todo o rico material ali depositado optamos por selecionar aqueles que mais nitidamente serviriam à nossa pesquisa. Assim, adquirimos uma amostra de cartas escritas por Ferrer à Charles-Ange Laisant e a outros destinatários como suas filhas Paz e Trinidad, seu irmão José e o amigo Carlos Malato. Também obtivemos uma série de cartas enviadas por Laisant à Ferrer. Laisant também enviou cartas a diversos outros destinos tratando do Affair Ferrer: protestos à *Societe Astronomique de France* e à Academia Real de Ciências de Madrid, pedidos de solidariedade à, por exemplo, Gabrielle Camille Flammarion e Alfred Naquet e, troca de informações com Francisco Galceran, militar responsável pela defesa de Ferrer y Guardia, sobre o andamento do processo do amigo encarcerado.

Os referidos documentos têm como datas-limite os anos de 1907 e 1909. Esse corpus material nos permitiu, além de comprovar a intensa relação epistolar entre o matemático francês e o educador catalão, identificar alguns temas e discussões por eles estabelecidas. É da análise desse material que pudemos extrair algumas informações inéditas que jogam nova luz sobre a rede de cientistas e apoiadores que se criou em torno de Ferrer, mostraram parte do trabalho que levou Ferrer a se tornar conhecido tanto no meio intelectual como operário e, mais importante, a colaboração de diversos personagens na reflexão dos fundamentos do racionalismo pedagógico.

Inicialmente trataremos dos contatos estabelecidos diretamente entre Charles-Ange Laisant e Francisco Ferrer y Guardia, analisando a situação em que se desenrolou, o conteúdo de suas missivas com o intuito de estabelecer a frequência, qualidade e profundidade de suas relações.

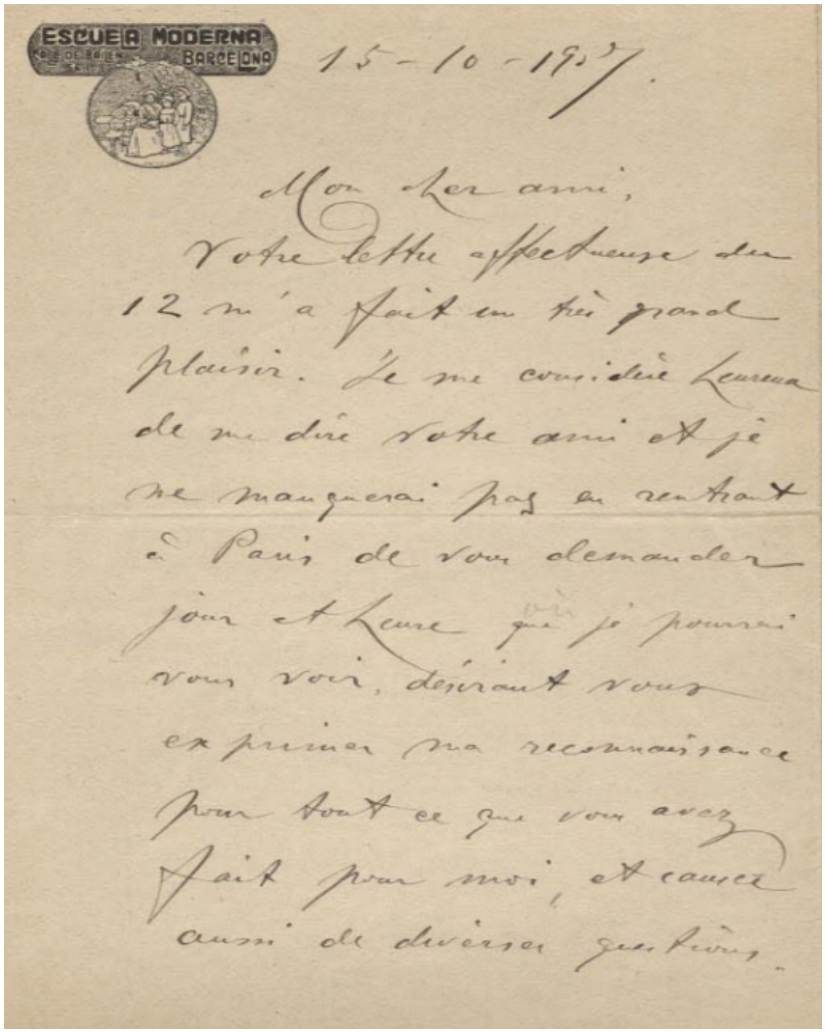
Importante ressaltar que somente existem, pelo sabemos até o momento, disponíveis para o público pesquisador as cartas escritas por Ferrer endereçadas ao matemático. As respostas de Laisant não forma encontradas, provavelmente, porque os documentos pessoais de Ferrer se perderam devido à repressão e vigilância que sofria dentro e fora do cárcere, pelas constantes batidas policiais em sua residência e nas dependências da Escola Moderna e, posteriormente, pelo perigo que

caracterizava possuir qualquer relação com Ferrer durante o período franquista, após 1939. Mesmo seus parentes diretos mantiveram-se escondidos, utilizando outros sobrenomes e somente em meados da década de 1990 o professor e especialista no tema Pére Solà localizou-os e alguns de seus pertences pessoais – livros, agenda, anotações, etc. – foram doados a um grupo que promove a laicidade, que assim inaugurou a Fundaciò Ferrer i Guàrdia em Barcelona para abrigar tão preciosos documentos. Portanto, analisaremos somente as cartas de Ferrer, mas que em nossa opinião são em si mesmas suficientes para demonstrar sue enlace de amizade e colaboração intelectual com Laisant, além de constituir um material inédito escrito de próprio punho pelo fundador da Escola Moderna.

Em seu aspecto material as cartas carregam uma diversidade de formatos, tamanhos e informações. Primeiramente, todas elas foram escritas em francês, língua original de do matemático e que Ferrer dominava muito bem devido aos seus nos de moradia em Paris e por ser ele mesmo um grande interessado no aprendizado de outras línguas – não esquecendo que fora professor de espanhol – para melhor estabelecer contatos pelo mundo, já que àquela época era a França que tinha o privilégio de possuir a "língua internacional". O tratamento conferido na grande maioria das cartas se dava por "mon cher ami", significando em português, "meu querido amigo", o que demonstra uma provável intimidade e cumplicidade entre os dois intelectuais. Em relação à materialidade dos documentos notamos que muitos são de fato pequenos bilhetes escritos em pedaços de papel de tamanhos reduzidos, sem timbres e com as bordas serrilhadas, daqueles que vêm pré-determinadas marcas de picote para facilitar a separação em pedaços. Outras cartas são escritas em papéis maiores e algumas delas possuem timbres variados, a depender do local e situação em que Ferrer se encontrava ao envia-las. Algumas dessas informações serão detalhadas ao longo de nossa análise pois são de suma importância para compreender a vida cotidiana de Ferrer. A maioria das epístolas têm Paris como endereço remetente, com grande ênfase no endereço 21, *Boulevard Saint Martin.* Muitas dessas tiveram como suporte papéis timbrados com o nome de "F. Ferrer Guardia" e o endereço antigo do catalão em Paris na *Rua Riche*r. Uma consta ter sido escrita em Barcelona, outra teria sido enviada de Amélie-les-Baines pois está marcada sobre um papel de carta fornecido por um hotel nessa cidade. Na

mais antiga, de 15 de outubro de 1907, foi utilizado papel com o timbre da Escola Moderna de Barcelona.

Comecemos então por esta primeira carta em termos cronológicos. Ferrer acusa, inicialmente, o recebimento da “carta afetuosa” de Laisant alguns dias antes, o que lhe causou um “grande prazer”. Agradece ao novo camarada por tudo que este teria feito por ele e sente-se muito feliz de poder considerar seu amigo. Promete encontrarem-se quando estiver em Paris, de onde podemos depreender que encontrava-se ainda em Barcelona, poucos meses depois de ter sido inocentado da acusação de atentado contra o rei Alfonso XIII e libertado do Cárcel Modelo de Madrid.


ESCUELA MODERNA
BARCELONA

15-10-1907.

Mon cher ami,

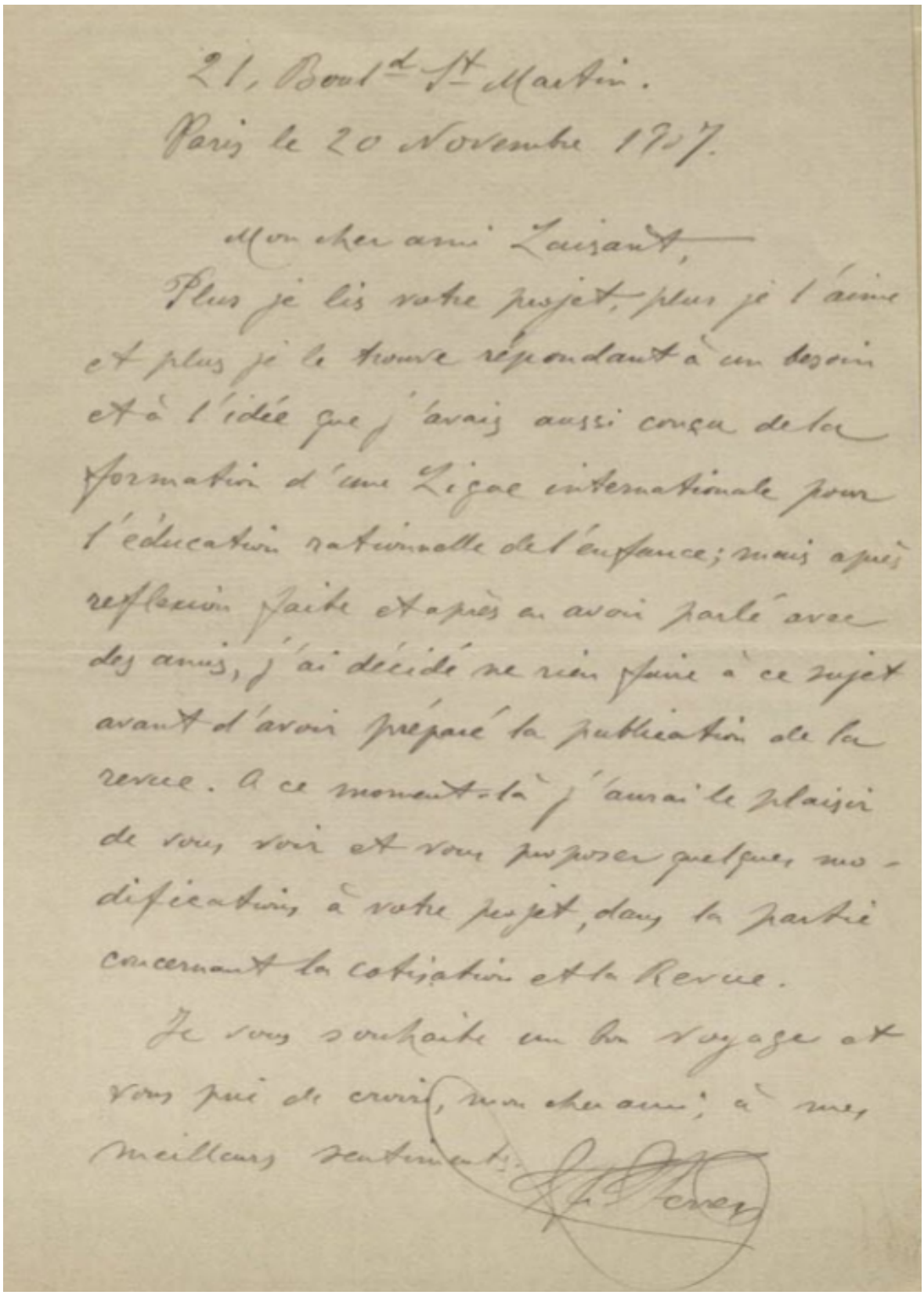
Votre lettre affectueuse des 12 m'a fait un très grand plaisir. Je me considère comme de vos amis et je ne manquerai pas en rentrant à Paris de vous demander jour et heure où je pourrai vous voir, désirant vous exprimer ma reconnaissance pour tout ce que vous avez fait pour moi, et causer aussi de diverses questions.

Carta enviada por Ferrer a Laisant em 15/10/1907 (MSCL)

Em 30 de outubro de 1907 Ferrer informa ao amigo que já está em Paris e à disposição para encontrar Laisant no dia e à hora que lhe for indicados. E inclui ao final uma nota sobre alguma notícia publicada no periódico belga *La Dernière Heure* em que “há alguma verdade” mas espera “que não seja muito grave”. Neste bilhete já consta seu novo endereço parisiense: 21, *Boulevard Saint Martin.* Uma de suas primeiras providências ao chegar na capital francesa teria sido contatar e encontrar-se com Charles-Ange, “quem lhe dá garantias de que lhe secundará ao máximo” (FERRER, 1980, p. 126). E Sol Ferrer avalia essa relação afirmando que, apesar “de separados em idade, temperamento e formação, os dois homens sentem estreitar-se os vínculos que lhes une” e que Laisant será futuramente “o melhor conselheiro e o guia mais seguro” para seu pai. (Ibid.). Nascia então uma intensa e sincera amizade que duraria até a morte do catalão em 1909 e até mais, graças à devoção e admiração que Laisant nutria pelo amigo.

No bilhete seguinte, datado de 1º de novembro, o catalão desculpa-se por nãon estar em casa quando Laisant foi visita-lo e propõe remarcarem o encontro para um almoço no dia seguinte após as 10 horas. Treze dias depois escreve novamente um bilhete em que lamenta que Laisant não tenha encontrado s sua casa e marca um novo encontro para um domingo pela manhã, alguns dias depois, mas não aceita entrar para comer com o matemático por ter muitos compromissos.

Já em missiva de 20 de novembro de 1907, Francisco Ferrer se estende mais ao tratar de assuntos de suma importância para ele e para o nosso estudo. Comenta ter lido e gostado muito de um projeto de Laisant e que iria propor algumas modificações em relação às cotizações e à revista. De qual projeto Ferrer estaria falando?



21, Boul.d St-Martin.
Paris le 20 Novembre 1907.

Mon cher ami Laisant,

Plus je lis votre projet, plus je l'aime et plus je le trouve répondant à un besoin et à l'idée que j'avais aussi conçue de la formation d'une Ligue internationale pour l'éducation rationnelle de l'enfance; mais après réflexion faite et après en avoir parlé avec des amis, j'ai décidé ne rien faire à ce sujet avant d'avoir préparé la publication de la revue. A ce moment-là j'aurai le plaisir de vous voir et vous proposer quelques modifications à votre projet, dans la partie concernant la cotisation et la Revue.

Je vous souhaite un bon voyage et vous prie de croire, mon cher ami, à mes meilleurs sentiments.

Ferrer

Carta enviada por Ferrer a Laisant em 20/11/1907 (MSCL)

Nesta carta notamos pela forma como Ferrer trata o assunto que ambos teriam conversado pessoalmente, provavelmente em alguns dos dias que haviam combinado anteriormente como vimos nos documentos já analisados, e que Laisant teria entregue um "projeto" ao amigo exilado em Paris. Acreditamos que o referido "projeto" trata-se do primeiro esboço referente à fundação – e talvez seus princípios, organização interna, formas de manutenção financeira, etc. – da Liga Internacional pela Educação Racional da Infância, o último grande projeto de Ferrer em vida. Teriam eles chegado à ideia de iniciar a Liga em conjunto? Certamente que sim, se tomarmos o teor do manuscrito de Ferrer e o fato de que Laisant tornou-se seu vice-presidente e presidente da seção francesa.

Alguns dias após escrever à Laisant, no início de dezembro, Ferrer enviou cartas para vários intelectuais e cientistas informando sobre a fundação da revista *L'Ecole Nouvelle*[50]. Sol Ferrer transcreveu uma parte da resposta de Charles-Ange à seu pai escrita desde Nice na data de 11 de dezembro de 1907. Este documento consiste em duas páginas manuscritas, sendo a primeira marcada com o timbre da revista L'Ensignement Mathematique, na qual Laisant era editor. Sol cita somente a página 2, que curiosamente parece ser uma outra carta, dentro da carta de Laisant. Isso porque o matemático, apesar de lamentar por não ter tido tempo de produzir um artigo para revista, enviou a Ferrer uma carta recomendando o projeto da Liga e autorizando-o a usa-la, caso o catalão ache que possa ser útil. Esse documento revela que Laisant tinha intimidade com Ferrer e mais uma vez aponta seu conhecimento referente ao projeto da Liga e da revista. Em resposta Ferrer escreve ao matemático um bilhete em 14 de dezembro, onde agradece o envio da carta do dia 11 e informa que enviará para Bruxelas para que seja publicada no primeiro número da revista. Porém, pelo que notamos, ela nunca chegou a ser impressa, por isso vale a pena transcrevê-la:

> Em nossas conversas recentes me você me falou de seu projeto de publicação de uma revista, L'École Rénovée, que se proporia como tarefa dar a conhecer ao grande público os princípios de uma educação racional e libertadora. Estes princípios você aplicou ao funda a Escuela Moderna de Barcelona; a tarefa empreendida foi interrompida; não deve ficar inacabada. Hoje você me anuncia que a revista projetada está a ponto de aparecer. Diz, também, que já em seu primeiro número proporá a constituição da Liga. É

[50]Consultamos os originais das cartas enviadas à Decroly e a Laisant, bem como aquela publicana nas páginas de Les Temps Nouveaux endereçada à Jean Grave. Tais documentos já foram citados em capítulos anteriores.

> uma alegra dupla para mim, não posso senão aplaudir seus esforços e prometer-lhe minha ajuda na medida em que possa ser-lhe útil. […]
> Depois de sua vida de sacrifício e abnegação, depois das iniquidades de que foi vítima – e talvez causa dessas iniquidades – é impossível que não consiga agrupar ao seu redor a todos os que querem, como você, que a educação deixa de ser um dogma e uma escravização para converter-se na obra por excelência, a que amanhã preparará seres livres, fortes e bons, capazes de constituir a grande cidade humana, de fundar a civilização da qual temos até agora as aparências.
> Todos os homens razoáveis que o interesse não extravia, não podem desconhecer a necessidade de dar à infância uma educação conforme seu estado psicológico, que se apoie na ciência, e racional nos entido mais amplo da palavra, ou seja, livre de todo dogma, em qualquer matéria. A questão se coloca sobre a mesma forma, o problema a resolver é o mesmo em todas as partes. Ao seu chamado deve responder uma aclamação formidável no mundo inteiro. Só a este preço se atenuarão, ous e evitarão, as convulsões dolorosas que o futuro reserva à humanidade.
> Agradeço a você por haver-me permitido que, um dos primeiros, envie-lhe meu aplauso e expresse minha esperança.
> Expresso além disso, minha mais segura, sincera e profunda amizade.
>
> C.A. Laisant (LAISANT apud FERRER, 1980, 138-139)

Já em 28 de janeiro de 1908, Francisco Ferrer escreve ao amigo: “Obrigado pela sua autorização para emprestar o seu nome para o Comitê”. Prometeu também que, após resolver alguns problemas na edição da revista, marcariam um encontro para “conversarem sobre a Liga”. Liga na qual Laisant ocupou a vice-presidência, segundo cargo mais destacado, superado somente pela presidência, exercida pelo próprio Ferrer. Vale lembrar que este grupo internacional de “iniciativa e direção” da Liga era composto ainda por Ernst Haeckel (Alemanha), Jean-François Elslander (Bélgica), Willian Heaford (Grã-Bretanha), Giuseppe Sergi (Itália), Roorda Van Esynga (Suíça) e Henriette Meyer, na função de secretária. Apostamos que em breve há de surgir estudos que se dediquem a desvendar cada um desses personagens e suas ligaçãos com Ferrer e a educação racionalista.

Um indício forte de que as decisões relativas à Liga, desde o seu começo, passando pela escrita dos princípios e pelo seu nome, até questões mais administrativas era compartilhada entre Laisant, Meyer e Ferrer, transcrevemos outro bilhete do acervo depositado na Universidade de San Diego, escrito em 03 de março de 1908:

> “Meu querido amigo,
>
> Encontrei a Senhorita Meyer e nós combinamos de ir encontrar você depois de amanhã, quinta, as duas horas e um quarto, para falarmos da constituição de nossa Liga”.

As decisões continuaram sendo discutidas entre os três, quando, por exemplo, Ferrer pede a Laisant que leia a circular da Liga e, se aprovada, envie para a gráfica. Ou quando Meyer sugere imprimi-la também em alemão[51]. Ou ainda quando discute com ele questões financeiras relativas aos fundos necessários para a publicação da revista e anota que Henriette Meyer tem ainda uma proposta de modificação na circular da Liga.[52] Em 28 de maio de 1908 Ferrer envia ao vice-presidente da Liga uma lista dos membros do Comitê de Propaganda preparado por Meyer. Também presta contas do envio à redação da revista na Bélgica dos manuscritos recebidos, provavelmente referentes à edição do mês de junho[53].

Carta de 1º de maio de 1908 escrita por Ferrer marca um encontro com Laisant aproveitando a presença de Elslander. O catalão oferece um almoço após o meio-dia, no qual, presumimos, tenha havido uma reunião entre os três educadores para tratar do assunto que ocupava totalmente a mente de Ferrer: a Liga. Um tema recorrente em mais de uma das cartas é a possibilidade de se reunirem com Elslander, seja em Paris ou em Bruxelas no endereço que consta como contato de *L'École Rénovée* nos números 7 e 8 – 1, *Rue du Congres* – que, pelos escritos de Ferrer, pertence à Elslander e onde poderiam receber os companheiros da Liga na capital belga[54]. Jean-François Elslander assumiu papel importante na revista, tendo artigos seus publicados em quase todos números da primeira fase (1908). O seu livro *L'École Nouvelle: esquisse d'une education basee sur les lois de l'evolution humaine* de 1904 ganhou uma tradução feita por Anselmo Lorenzo para o espanhol e foi editado em 1908 por Publicaciones de Escuela Moderna. A vida e obra de Elslander segue sendo uma oportunidade sem igual para futuras pesquisas, bem como a sua relação com Ferrer e a análise de sua teoria pedagógica, intento que o presente trabalho, infelizmente, não teria fôlego de alcançar. Mas o que cabe aqui destacar é que Ferrer e Laisant conversavam sobre Elslander em suas missivas. Quando o educador espanhol retirou-se para um hotel termal nos Pirineus Orientais, hospedando-se em Amélie-les-Baines por questões de saúde de sua companheira Soledad, a polícia francesa rapidamente tomou conhecimento[55]. Ferrer primeiro

[51]Carta de 20 de março de 1908 (MSCL).
[52]Cartas de 26 de abril e 17 de maio de 1908, respectivamente (MSCL).
[53]Carta 26 de maio de 1908 (MSCL).
[54]Carta de 06 de junho de 1908 (MSCL).
[55]Relatório policial de 16 de junho de 1908 (FFiG/ANF).

acusa recebimento de uma carta de Lasaint, enviada desde Liége - reencaminhada por Henriette Meyer desde Paris - e desculpa-se por ver-se obrigado à uma estância no Hotel Pujade antes de retornar à Paris – o casal estava antes na Bélgica. Francisco Ferrer convidou Charles-Ange a passar alguns dias com ele em Amélie-les-Baines, mas não sabemos se ele atendeu ao convite. O que podemos afirmar é que Anselmo Lorenzo e sua companheira passaram quase um mês com o velho amigo catalão, juntando-se a eles por alguns dias o anarquista Charles Malato e sua esposa, de acordo com relatório policial, que ainda nessa altura se preocupava com esse encontro por acreditarem "obedecer a um objetivo determinado", que seria um grande golpe anarquista ou mais alguma tentativa de regicídio[56].

Dois dias depois, a 19 de junho, em carta ao matemático notamos novamente que tratam de assuntos essenciais referentes à revista e à Liga. A carta inicia-se com um comentário de Ferrer lamentando que Elslander tenha causado má impressão em Laisant, deduzimos que Charles-Ange tenha tecido algum comentário crítico à pessoa ou mesmo aos textos e ideias de J-F. Elslander. Ferrer pondera sobre o entusiasmo do companheiro belga com a Liga e seu trabalho dedicado à revista e, tenta marcar uma reunião em Paris com seus dois colaboradores próximos: Elslander e Laisant. Ao longo da referida carta Ferrer trata ainda diretamente do conteúdo que seria publicado no terceiro número de *L'École Rénovée*, aparentemente em resposta à opiniões e questionamentos enviados por Laisant. Sobre a publicação do artigo *L'Education Progressive* de autoria de Georges de Vaulabelle, o amigo catalão justifica que seria inicialmente sobre as Initiations (palavra aparece grifada na carta original) e seria sobre a matemática, porém, por conta de uma carta de Paul Robin publicada em número anterior, o autor teria mudado o tema. Ferrer afirma ter tentado espaço para a publicação dos outros artigos também. Já em 26 de agosto acusa o recebimento do manuscrito de um "projeto de circular" da Liga, já envido à Bruxelas para ser publicado no número seguinte da revista. No mesmo documento, parece que Ferrer deseja sair da direção da Liga mas já não encontra meios de o fazer e, pensando na maior adesão, pensa em estabelecer um diretor por país, ele mesmo resignando-se a representar um dos países[57]. Ao antigo examinador da Escola Politécnica ficaria reservada a presidência da seção francesa, como viria a se comprovar nas páginas da edição de julho do

[56]Relatório policial de 25 de mjulho de 1908 (FFiG/ANF).
[57]Carta de 26 de agosto de 1908 (MSCL).

órgão mensal através de um comunicado da Liga onde se estabelece a possibilidade de criação de grupos locais, bem como de seções regionais que reuniriam diversos grupos. No mesmo boletim é proposta a criação – sujeita à aprovação de assembleia geral em 1909 – do Comitê de Propaganda, para além do já existente Comitê de Iniciativa e de Direção, composto por "todos os membros da Liga sem distinção de categoria social ou nacionalidade" que renderem serviços ao projeto entre 1908 e 1909. Assim Laisant e Ferrer pensavam alcançar maior capilaridade na atuação e na implantação do seu plano de educação racional em diversas partes da Europa e do mundo. Nesse sentido notamos que a organização da Liga dava-se por um pacto federativo, com indicação de delegados, informes regulares sobre as ações e as adesões, etc.

As cartas de Ferrer revelam que a relação entre os dois é de uma amizade profunda e de um intenso convívio e intimidade, a ponto desse escrever ao amigo: "você poderia de fazer o prazer de vir conosco em total amizade, sem qualquer cerimônia, o que dia que você quiser?"[58]. Ao longo do mês de outubro os encontros para almoços juntos – que sabemos ser não só uma demonstração de intensa amizade e consideração entre os dois educadores, mas também pretexto para conversarem sobre os rumos do projeto que têm em comum – são ainda mais frequentes, muitos com a presença da senhorita Meyer. Um fato curioso é que entre os diversos documentos policiais que demonstram uma estreita vigilância do cotidiano de Ferrer em Paris não aparece em nenhum momento o nome de Charles-Ange Laisant relacionado às reuniões ocorridas em restaurantes, na própria casa de Ferrer ou outro endereço qualquer. Também não vemos seu nome na segunda fase de publicação da revista *L'École Rénovée* em 1909. Quais poderiam ser os motivos para um afastamento ou mesmo rompimento entre os dois amigos?

Dois fatos novos surgem na correspondência entre os dois amigos que viriam a mudar os rumos das relações políticas e pessoais dentro da Liga e da revista. Em carta de 28 de outubro de 1908 Ferrer marcou um novo almoço com Laisant, mas dessa vez acrescentou: "Eu convidei dois ou três professores que são do movimento sindicalista", a fim de tratar com eles sobre o tema da Liga e do "projeto de edição".

O outro ponto sensível que aparece nas epístolas é o abalo que sofreu a relação de Ferrer com a secretária da Liga, Mademoiselle Henriette Meyer. Em 08

[58]Carta de 01 de janeiro de 1908 (MSCL).

de dezembro Francisco Ferrer escreveu ao companheiro de ideias que teria recebido duas cartas “impertinentes” de Henriette e que a convocara para uma reunião no bureau do grupo parisiense para explicar-lhe sobre as regras da Liga já que ela estaria agindo “incorretamente” com ele e Laisant. E termina pedindo a opinião do amigo em relação ao caso e levantando a hipótese de ter que tomar “uma grave determinação”, ou seja, encerrar sua participação no projeto[59].

Charles Albert, em carta de 09 fevereiro de 1909 a Laisant, cita a segunda carta “impertinente” de Meyer, explicitando o mal-estar que ocorria pela desconfiança de que ela retia um número de cartas. Pergunta se ainda é possível uma última chance ou ele deveria solicitar todos impressos que estariam com ela. A carta segue em papel timbrado da L'École Rénovée. Em 06 de abril de 1909 Ferrer enviou um pequeno bilhete marcando um encontro com Laisant, contando com a presença de Charles Albert, para que os três possam definir a convocatória da Assembleia da Liga. Assim, fica clara a consumação da substituição de Henriette Meyer por Albert no secretariado da agrupação internacional.

8.2. L'École Rénovée e da Liga Internacional pela Educação Racional da Infância: uma produção coletiva

Carecemos até o presente momento de um profundo estudo acadêmico sobre a revista *L'École Rénovée,* editada pela primeira vez em abril de 1908. Não há uma tese ou dissertação na área da educação que tenha se dedicado a esse rico objeto de pesquisa[60]. Um alento nessa seara tão pouco explorada e que possuiu frutos interessantes a serem descobertos e pesquisados, nos deparamos com alguns artigos de Frédéric Mole (2003; 2011). Sua pesquisa centra-se na organização dos professores em sindicatos, abarcando militantes e organizaçãoes de diversas correntes políticas na França de meados de 1900.

No que diz respeito à *L'École Rénovée*, Mole insere a publicação e todos os envolvidos nessa obra como sendo parte importante do movimento de renovação pedagógica que ganhou força na época, são parte do movimento das Écolé

[59]Carta de 08 de dezembro de 1908 (MSCL).
[60]Sabemos que a colega Luciana Eliza dos Santos dedica-se em seu doutorado na FEUSP justamente ao estudo das revistas editadas por Francisco Ferrer y Guardia e seus colaboradores. Aguardamos ansiosos pela sua conclusão.

Nouvelle. Destaca que essa rama do movimento se caracteriza por especificidades ligadas à suas posições políticas mais radicais, próximas do sindicalismo revolucionário e do anarquismo. Alcunhada pelo autor como uma "revista de educação nova entre o anarquismo e o sindicalismo", a *L'École Rénovée* foi objeto de um artigo recente (2011). Nele o pesquisador afirma dedicar-se a examinar os desacordos e as contradições existentes, "as tensões doutrinárias que subsistem no seio deste militantismo pedagógico" (MOLE, 2011, p. 10). De nossa parte acreditamos que há informações interessantes a acrescentar a esse estudo, em especial no que se refere à Liga e às revistas, ligadas à Ferrer, que ajudam a compreender a relação entre o racionalismo pedagógico, o movimento anarquista e o estabelecimento de uma rede de colaboração científico-pedagógica na Europa nesse período com vistas a uma realização prática no campo da educação.

Em um *rapport* da polícia francesa o investigador cita uma carta escrita por Ferrer y Guardia à Jean Grave e publicada no seu periódico *Les Temps Nouveaux* de 14 de dezembro de 1907. Assim, as autoridades tomaram conhecimento das intenções do catalão de seguir com seu trabalho pedagógico através de uma revista intitulada "*L'École Nouvelle*", "extensão internacional da Escola Moderna de Barcelona". A data prevista para surgir o primeiro número era janeiro do ano seguinte e sua redação estaria em Bruxelas. Ferrer anuncia que no primeiro número da revista proporia a constituição de uma Liga Internacional pela Educação Racional da Infância e que a publicação visaria atingir ao grande público. Mas a carta dá ainda mais informações sobre os projetos de Ferrer, que não aparece em suas biografias: a fundação, em Barcelona, de uma Escola Normal para formar professores e a inauguração de um museu para reunir o material para concretização de seu projeto de educação racional (*Les Temps Nouveaux*, Ano 13, No. 33, 14/12/1907, p. 8).

Antes de essa nota ser escrita Ferrer havia tido diversas reuniões com o matemático Charles-Ange Laisant durante o mês de novembro. Em uma carta escrita pelo fundador da Escola Moderna ele comenta que teria lido e gostado do "nosso projeto". E que Laisant foi quem redigiu uma versão do projeto e o teria submetido à Ferrer que apontou duas correções, uma referente às cotizações e outra sobre a revista. Ou seja, em meados de novembro de 1907, em colaboração

estreita com Laisant e Henriette Meyer é que a ideia de iniciar a Liga e a revista teriam surgido.

No dia 02 de dezembro Francisco Ferrer escreveu uma longa carta à Decroly, que vivia em Bruxelas, informando-o sobre a fundação da Liga, seus princípios e objetivos, bem como cita a publicação da revista *L'École Nouvelle*. O conteúdo da carta é muito similar ao da enviada à Grave, inclusive com parágrafos inteiros iguais. À Decroly ele pergunta: "Posso esperar vossa colaboração à esta obra?"[61]. E pede que ele envie seu primeiro artigo até dia 14 de dezembro para seu endereço em Paris ou após essa data para Bruxelas, ao 58 da *Boulevard D'Anderlecht.* Há uma carta exatamente com o mesmo conteúdo endereçada à C.-A. Laisant. Assim, imaginamos que Ferrer teria enviado a mesma mensagem para diversos intelectuais e cientistas, numa espécie de mala direta com missivas manuscritas uma a uma, no intuito de difundir seu projeto junto aos mais eminentes pensadores da época e angariar apoio.

Para coordenar os trabalhos de publicação do número de estreia da revista ainda em janeiro, Ferrer empreende algumas viagens à Barcelona e, sobretudo, à Bruxelas. Estabelece, a partir de 15 de dezembro de 1907, seu endereço postal "oficial" para assuntos da revista nesta última cidade. Um relato de um investigador do dia 19 do mesmo mês informa que o catalão pretendia fundar ou recomeçar a publicação do antigo órgão da Escola Moderna, mas dessa vez escrita em três línguas e que ele "certamente visitará seu amigo [Georges] Thonar", trabalhador gráfico, anarquista e editor de L'Insurgé, possivelmente o responsável pela impressão da revista.

A primeira edição da revista tardou mais do que o esperado para sair. Ferrer havia programado para janeiro, porém só foi possível imprimi-la em abril de 1909. Em cartas a Laisant o fundador da revista conta que enfrentou problemas "de última hora" e "dificuldades muito desagradáveis, sob muitos pontos de vista", mas que finalmente "nossa revista" seria publicada dia 15 de abril. Não sabemos exatamente quais eram as dificuldades relatadas, porém acreditamos que podem estar relacionadas a questões financeiras, ou ainda mais precisamente, de acesso aos recursos necessários, levando em conta que Ferrer a essa altura era *persona no grata* em várias partes da Europa e que a polícia, a igreja e a burguesia continuavam

[61] Carta de Ferrer à Decroly de 02 de dezembro de 1907 (MSCL).

a persegui-lo, difamá-lo e dificultar sua via e seus projetos. Imaginamos também que algo teria se passado em relação ao nome da revista, que ao contrário do anunciado por Ferrer em fins de 1907, em diversos documentos, não foi *L'École Nouvelle*, mas sim *L'École Rénovée*. A mudança de nome deu-se, provavelmente, pela existência em Paris de uma publicação homônima, *L'École Nouvelle*, "*revue hebdomadaire de l'Enseignement primaire*", que existiu entre 1897 e 1914, e foi dirigida por Émile Devinat, então diretor da *L'Ecole Normale d'Instituteurs* de Paris, cargo que ocupou entre 1896 e 1912.

Na fundação da revista e da Liga, Ferrer esteve sempre apoiado de perto por duas pessoas durante os primeiros passos desde fins de 1907: Charles-Ange Laisant e Henriette Meyer. A *Mademoseille Meyer*, como acabou sendo conhecida, era uma professora ligada ao sindicalismo e que pelo menos desde o final da década de 1890 vinha atuando na área da educação. Ela era ativa em diversos espaços, tendo participado de muitas iniciativas de ligas e grupos intelectuais, chegando até a estar presente em alguns congresso, como no *Congrès International des Sociétés laïques d'enseignement populaire* ocorrido em 1900, e no *Congrès universel de la libre pensée* em setembo de 1905, ambos em Paris. Em 1902, Ferrer chegou a escrever uma carta, data de 11 de maio, a Henriette convidando-a para assumir o cargo de diretora da Escuela Moderna de Barcelona, oferta recusada por julgar não poder abandonar a França por conta de sua militância e papel preponderante no Comitê para a Abolição da Pena de Morte (ASCHER, 2010, p. 249). Em resposta o fundador da escola escreveu:

> Em minha opinião, não há nada mais urgente para conseguir que as condições da humanidade melhorem do que o estabelecimento de um sistema educativo, tal e como nós o concebemos, cujo efeito seria uma aceleração no curso do progresso e uma maior facilidade na hora de levar a cabo cada generosa ideia. Essa é a razão pela qual, neste momento, lutar pela abolição da pena capital, ou por um grave geral, sem saber como educar a nossos filhos, me faz pensar que estamos começando a casa pelo telhado e perdendo tempo (FERRER apud ASCHER, 2010, p. 249).

A *L'École Rénovée* teve duas fases distintas, marcadas por grandes mudanças estéticas e de conteúdo. No primeiro ano da revista foram lançados oito números. A publicação era mensal, com circulação sempre no dia 15 de cada mês, e iniciou-se em abril de 1908, encerrando-se em novembro do mesmo ano. Nesses exemplares constam na capa os dizeres: "Revista de elaboração de um plano de

educação moderna", tendo como fundador F. Ferrer e colocando-se como "extensão internacional da Escola Moderna de Barcelona". A primeira fase foi editada em Bruxellas na Bélgica tendo como "secretário de redação" Jean-François Elslander. Na contracapa eram sempre anunciadas as duas outras revistas: *Boletín de la Escuela Moderna* (segunda época) de Barcelona, "edição em língua espanhola de *L'École Rénovée"; e La Scuola Laica* de Roma, "revista especial, em língua italiana, consagrada em grande parte à *L'École Rénovée"*. Ou seja, a partir de uma revista matriz as outras se ligariam através da publicação de artigos traduzidos e pelo objetivo comum de fazer propaganda da educação racional. Cada revista possuía sua especificidade, alguns artigos diferentes entre si e projetos gráficos distintos. Nas capas da edição francesa aparecia uma ilustração do rosto de uma criança e a inscrição: "Infância feliz e livre". A segunda fase, ou segundo ano da revista teve início após um período em que a revista não foi publicada, em 1909.

Com a enorme difusão de *L'École Renovée*, por consequência o endereço de Ferrer tornou-se público e bem conhecido ao ser estampado como contato do Comitê Internacional de Iniciativa e de Direção da Liga Internacional pela Educação Racional da Infância e, posteriormente, aparecer na capa de alguns números da revista em meados de 1909. Porém, mesmo antes disso a polícia considerava aquele apartamento na Boulevard Saint Martin um local onde aconteciam "reuniões secretas" com a presença de anarquistas e socialistas do mundo todo, desconhecidos das autoridades, que visitam Ferrer, além das frequentes presenças de Lerroux, Malato e Meyer[62]. Chegavam muitas cartas de várias cidades e países, de indivíduos – ilustres intelectuais ou meros desconhecidos – e de agrupações variadas de cunho sindical ou intelectual – *Solidaridad Obrera*, Aliança Científica Universal, etc. Ocorreu a mudança de endereço da redação da revista para Rue des Petits-Ecuries, número 6. Tal endereço corresponde a uma casa que a Senhorita Meunier havia deixado como parte de sua herança à Ferrer, conforme informações de relatório policial de 10 de março de 1908.

Encontramos alguns artigos de Laisant nas páginas tanto de *L'École Rénovée* como do *Boletín de la Escuela Moderna*, todos concentrados entre 1908 e 1909, período em que esteve à frente da Liga e em constante contato com Ferrer. Através desses textos podemos nos aprofundar no pensamento pedagógico do matemático

[62]Relatório policial de 11 de maio de 1908 (FFiG/ANF).

francês. Muitos deles foram publicados na revista em francês e depois traduzido para a versão espanhola.

O primeiro artigo que nos interessa analisar intitula-se “O Espírito Religioso e a Educação”[63] onde o autor expões sua opinião crítica relativa à alguns artigos que saíram à época que evocavam um espírito religioso, associando-o à diversos comportamentos e posicionamentos morais dos homens, escritos por Jules Sourry, por exemplo, um “ateu no terreno científico”, mas tradicionalista no aspecto religioso, ou ainda Le Dantec e Emile Boutroux. Este último disse considerar todas boas ações humanas como um reflexo de um “mandamento divino” ou “aspiração ideal essencialmente religiosa”, quaisquer que sejam elas e sem considerar as motivações que as impulsionam, incluindo aí o sentimento de solidariedade e de internacionalismo, para ficar só em dois exemplos gritantes. Laisant é direto ao ponto quando se trata da relação entre ciência e religião:

> A verdade histórica consiste em que a ciência não fez uma conquista que não corresponda a um retrocesso da religião; em que a religião não viu jamais a ciência tentar um passo adiante sem procurar, frequentemente pela violência, obrigá-la a retroceder (Boletín de la Escuela Moderna, Ano 1 (Segunda Época), no. 2, 01/06/1908).

Também há um interessante texto do matemático intitulado “Os Livros e a Educação”, onde diz que a educação racional não pode prescindir de livros, por isso é necessário escolhê-los bem. Propõe também uma classificação dos livros de acordo com suas funções: livros destinados às crianças; livros que sirvam de guia para o educador; e livros destinados ao educador. O primeiro tipo deve levar em conta sempre a idade dos meninos e meninas; os guias devem buscar inspirar e não podem ser tomados ao pé da letra; por fim, os livros destinados ao professor visa a sua formação e constituem tratados de pedagogia, psicologia e metodologia. E convida os educadores racionalistas a escreverem suas experiências e reflexões e enviarem à Liga, que tem como proposta a formação de uma coleção dedicada ao tema.

[63]L'École Rénovée, ano 1, no. 2, 15/05/1908 e Boletín de la Escuela Moderna, Ano 1 (Segunda Época), no. 2, 01/06/1908.

Laisant acredita que os livros tem que ensinar as crianças, deve "divertir-lhe instruindo-lhe e instruir-lhe divertindo-lhe", noção de acordo com as práticas na Escuela Moderna e o projeto editorial de Ferrer[64]. E conclui afirmando que

> Os livros que comporão esta coleção não terão por resultado fechar, por assim dizer, os cérebros na prisão das fórmulas; ampliarão os horizontes, reforçarão o pensamento, e prepararão à leitura e à compreensão do livro supremo, o da Natureza e da Vida (Boletín de la Escuela Moderna, Ano 1 (Segunda Época), no. 3, 01/07/1908).

Apesar de não mais constar nominalmente nas páginas da revista, nem através da publicação de artigos, nem como redator ou exercendo alguma função diretiva ou organizadora, Charles-Ange seguiu correspondendo-se com Ferrer pelo menos até meados de maio de 1909, quando este último postou uma carta em Londres no dia 03 do referido mês onde orientava o matemático como proceder em relação à questões financeiras pessoais junto ao *Fomento de Obras y Construcciones* e ao *Crédit Lyonnais*, instituições onde Ferrer tinha ações que constituíam sua pequena fortuna herdada alguns anos antes. Esta pode ter sido o último do educador catalão com o amigo já que em seguida foi de Londres à Paris e no dia seguinte seguiu diretamente à Barcelona acudindo a um chamado de seu irmão José e lá estando sofreu as famigeradas acusações que ocasionaram em seu assassinato em 13 de outubro do mesmo ano, episódio relato anteriormente neste trabalho.

O envolvimento e a dedicação de Laisant à campanha em prol da liberdade do amigo catalão foi intensa, vide a enorme quantidade de correspondências existente no fundo organizado por Sol Ferrer e depositado na Universidade de San Diego. Dentre os nomes e instituições que Charles-Ange manteve contatos sobre o assassinato de Ferrer estão: Gabrielle Camille Flammarion, J. Couture, Wiliian Heaford, H. Gamard, Madame Thiek, Mauria Wolff, L. R. Gaudin, Genty, Emilio Costa, B. Baillard, R. Frasa, G. Blum, J. D. Donoghue, C. Bodeny, Mathias Gorhard, A. Costes, E. Touchet, Georges Nouvelle, Leroy Bernard, Jean Guichard, Auguste Esnouf, Antonio Reggiani, Y. Villemsent, Rosalia Gwis Adami (secretaria geral da

[64] Boletín de la Escuela Moderna, Ano 1 (Segunda Época), no. 3, 01/07/1908.

Federation Mondiale de la Jeunesse Pacifiste), W. Hamburguer, Aurelio Lena, Dagincourt, Henri Brumont, Jaques Leboul, etc.

A partir da morte de Ferrer foi o matemático um assíduo articulador de personalidades em favor do educador espanhol assassinado pelo governo e pela igreja e esteve presente, segundo relatos policiais da época à diversos atos e conferências públicas em protesto contra a repressão espanhola. Laisant compunha o bureau do Comitê de defesa das Vítimas da Repressão Espanhola ao lado de Charles Albert e Alfred Naquet,

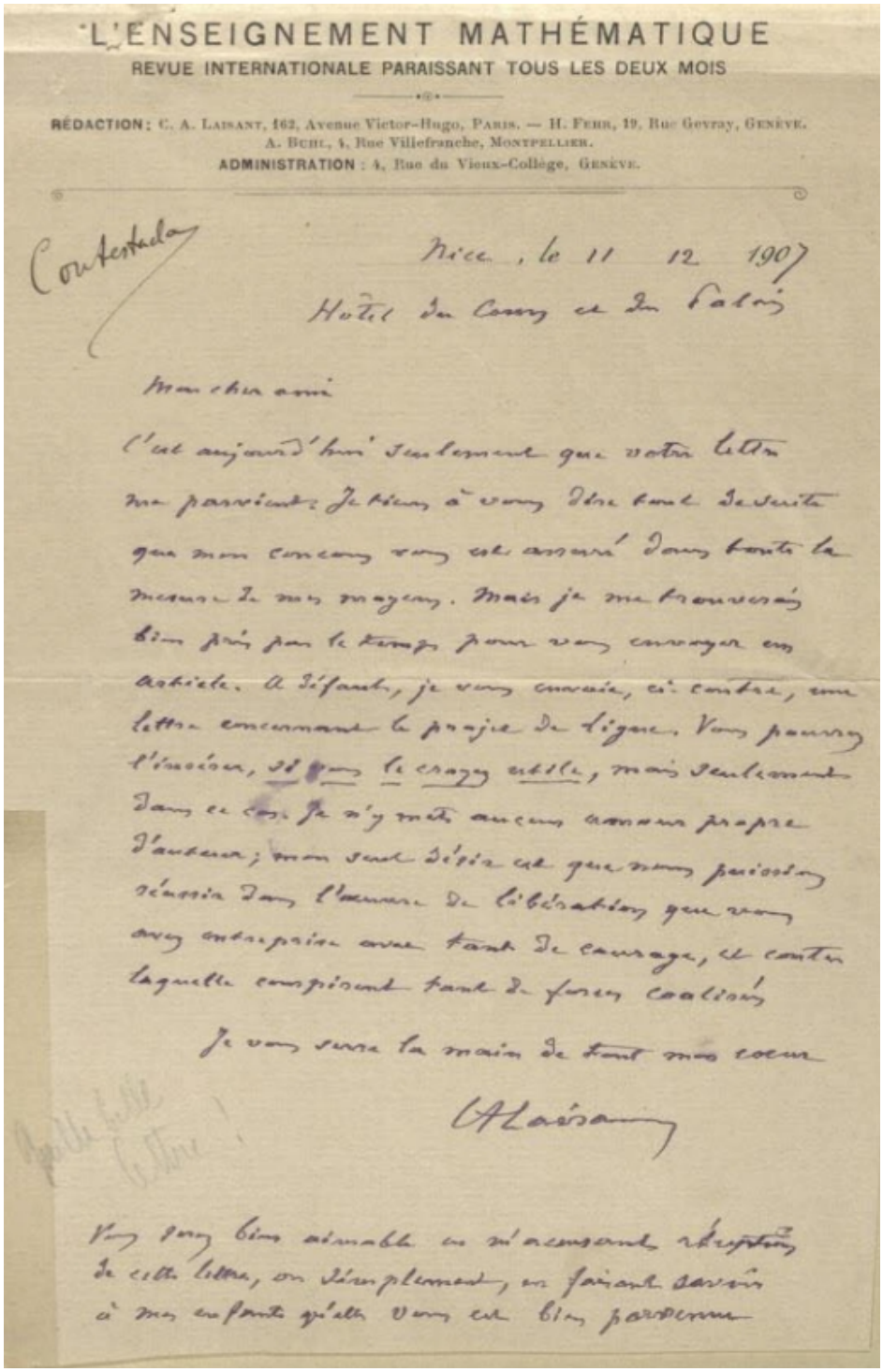
No dia 09 de outubro, poucos dias antes do hediondo crime, Charles-Ange "leu o texto de uma carta que ele escreveu em defesa de Ferrer, onde ele afirma que o mesmo é inocente"[65] numa reunião no salão da Sociétés Savantes organizada pela Ligue des Droits de l'Homme. No mesmo local ocorreu uma reunião do Comitê Ferrer junto à mesma Liga em 08 de novembro e Laisant defendeu o projeto de erigir uma estátua à Francisco Ferrer, simbolizando "todas as vítimas da repressão"[66]. Esteve também em uma associação operária de Montreuil-sois-Bois[67], apareceu como um dos principais oradores na Sociétes Savantes em 28 de outubro de 1910[68], sessão em que ocorreu uma confusão causada por anarquistas contra a presença de um tal general Peigné que foi nomeado presidente da mesa e que pretendia falar sobre a importância das ideias antimilitaristas de Ferrer[69].

Durante o ano de 1909 não há mais qualquer referência na *L'École Rénovée* à Liga Internacional pela Educação Racional da Infância. Em suas páginas, por outro lado, notamos claramente uma radical guinada temática rumo a uma atuação muito forte no âmbito sindical entre o professorado, o que foi resultado, sem dúvida da aproximação de professores sindicalistas, provavelmente, sendo um deles Maurice Dubois, que assumiria posteriormente a redação da revista, anunciada por Ferrer à Laisant alguns meses antes. Com a morte de Ferrer torna-se impossível seguir com a publicação de *L'École Rénovée*. Um ano depois, das cinzas do periódico surgiria uma nova revista, editada pelos professores sindicalistas que se aproximaram de Ferrer nos últimos meses de vida. A revista nasceu em 1910 e foi batizada de *L'École Émancipée*. Inspirou-se diretamente na revista de Ferrer e alguns autores de

[65]Relatório policial 1de 0 de outubro de 1909 (FFiG/ANF).
[66]Relatório policial de 09 de novembro de 1909 (FFiG/ANF).
[67]Relatório policial de 14 de novembro de 1909 (FFiG/ANF).
[68]Relatório policial de 25 de outubro de 1910 (FFiG/ANF).
[69]Relatório policial de 29 de outubro de 1910 (FFiG/ANF).

artigos publicados em *L'École Rénovée*, como Albert Thierry, participaram de sua fundação. Além disso, quase a mesma equipe editorial será encontrada, quase que inteiramente em L'École Émancipée, que é descendente direta do periódico de Ferrer.

Também encontramos uma nota no jornal *Solidaridad Obrera* de novembro de 1910 que informa que Charles Albert teria reativado a Liga Internacional pela Educação Racional da Infância e que Trinidad Ferrer, "a única de suas filhas que comparte os ideais de seu pai", teria anuciado a doação de 400 francos à associação, provenientes de um processo que abriu contra o autor de cartazes difamatórios contra a honra seu pai (*Solidaridad Obrera*, Epoca 2, no. 6, 19/03/1910). São novos indícios que surgem apontando para a continuidade das atividades pedagógicas do grupo que se formou em torno do projeto ferreriano e que ainda viriam a contribuir muito para a educação livre e libertária. Esse caminho merece ser explorado em pesquisas futuras.



L'ENSEIGNEMENT MATHÉMATIQUE
REVUE INTERNATIONALE PARAISSANT TOUS LES DEUX MOIS

RÉDACTION : C. A. Laisant, 162, Avenue Victor-Hugo, Paris. — H. Fehr, 19, Rue Gevray, Genève.
A. Buhl, 4, Rue Villefranche, Montpellier.
ADMINISTRATION : 4, Rue du Vieux-Collège, Genève.

Contestado

Nice, le 11 12 1907
Hôtel du Cours et du Palais

Mon cher ami

C'est aujourd'hui seulement que votre lettre me parvient. Je tiens à vous dire tout de suite que mon concours vous est assuré dans toute la mesure de mes moyens. Mais je me trouverai bien pris par le temps pour vous envoyer un article. A défaut, je vous enverrai, ci-contre, une lettre concernant le projet de ligne. Vous pourrez l'insérer, si vous le croyez utile, mais seulement dans ce cas. Je n'y mets aucune arrière pensée d'auteur ; mon seul désir est que nous puissions réussir dans l'œuvre de libération que vous avez entreprise avec tant de courage, et contre laquelle conspirent tant de forces coalisées.

Je vous serre la main de tout mon cœur

A. Laisant

Vous serez bien aimable en m'accusant réception de cette lettre, ou simplement en faisant savoir à mes enfants qu'elle vous est bien parvenue

Carta de Laisant a Ferrer de 11/12/1907 (MSCL).

8.3. Laisant e a continuidade do Racionalismo Pedagógico

Apresentamos, a seguir, alguns dos traços deixados por Charles-Ange Laisant que remetem ao seu envolvimento direto com diversos projetos educativos de orientação anarquista e internacionalista. Sua ação e militância no campo da educação e do ensino racional para crianças e adultos estebelece um fio condutor que continuou difundindo o Racionalismo Pedagógico e estabeleceu a conexão entre os ideais de Ferrer e das gerações posteriores, transmitindo e projetando para o futuro a prática inovadora da Escuela Moderna. Entendemos que Laisant deu continuidade às ideias de Ferrer, adaptando-a e aperfeiçoando-a, é claro, em outras áreas e projetos que o próprio educador catalão não previa, mas com certeza, desejava. A seguir trataremos de algumas das ações educativas de Laisant, mas há outras práticas e diversos outros "continuadores" e renovadores da educação que ainda estão por ser descobertos e estudados.

8.3.1. A Cooperativa Cinéma du Peuple e a Educação Anarquista

Charles-Ange Laisant foi um dos fundadores da Cooperativa Cinematográfica *Cinéma du Peuple* (Cinema do Povo) em 1913 em Paris, ao lado de outros eminentes militantes anarquistas da época como Sébastien Faure, Jean Grave e Miguel Almereyda. Isabelle Marinone (2009) pesquisou profundamente a relação dos anarquistas com o cinema e também a maneira como os filmes retrataram o anarquismo desde quando se inventou o cinematógrafo. Em seu livro, intitulado Cinema e Anarquia, a autora registra as opiniões dos anarquistas franceses sobre o cinema. Fernand Pelloutier tecia críticas aos divertimentos populares que desviariam a atenção da luta, enquanto outros sindicalistas viam os filmes produzidos na época como servindo aos ideais da burguesia, por uma lado por sua temática e forma de abordar personagens como os sindicalistas ou o povo, e por outro, por ter sido utilizadas filmagens de eventos políticos, exibidas em câmera lenta para a polícia, como mecanismo de identificação de pessoas, ou seja, como forma de delação, mesmo que involuntária. Por outro lado, uma parte dos anarquistas percebe o potencial do cinema e de sua utilização como recurso pedagógico. A partir de 1908 torna-se comum as projeções após conferências nas Universidades Populares e

Bolsas de Trabalho. No mesmo ano fundam-se a Associação para a Instrução pela Imagem e Cinematografia na Suiça e Associação Obra de Conferências Populares Gratuitas em Paris (MARINONE, 2009, p. 49), ambas responsáveis por organização de conferências seguidas de exibições de filmes. Segundo Daniel Righi, à partir dos estudos de Marinone,

> as primeiras ideias sobre o uso do cinematógrafo no ensino de conteúdos escolares para as crianças surgem também em 1908, com o libertário Charles Anges-Laisant [sic], que integrava a direção da Liga Internacional para Educação Racional da Infância, fundada por Francisco Ferrer (RIGHI, 2011, p. 59).

Laisant, sempre muito ligado às novidades científicas e pedagógicas de seu tempo viu nessa ferramenta um potencializador e facilitador do aprendizado. Assim, o anarquista Émile Kress, um ex-operário dos Lumiére, na época secretário do Sindicato dos Cinegrafistas, inspirou-se "nos escritos de Laisant sobre a educação libertária e, em particular, na obra Initiation Matematique", escreveu um texto dedicado ao tema, intitulado *De l'utilité du cinématographe dans l'enseignement* (Sobre a utilidade do cinematógrafo no ensino) e fundou a Liga do Cinematógrafo para a Infância[70], claramente influenciado pela Liga de Ferrer, cujo primeiro filme foi *Pourquoi la Guerre* (Por que a guerra), de cunho antimilitarista. Kress também foi o responsável pelo primeiro registro da história do cinema de que se tem notícia ao desenvolver uma série de quatorze conferências sob o tema Historique du Cinématographe e também por levantar questões do papel educativo do cinema. Para os anarquistas franceses na época esse era um tema sensível, pois as grandes produtoras de cinema insistiam, desde os primeiros anos do século, em lançar filmes que difundiam uma visão negativa dos anarquistas e do anarquismo, sempre associando-os aos atentados e regicídios, ou caracterizando-os como bêbados, loucos e criminosos. Simultaneamente ao surgimento da Liga do Cinematógrafo para a Infância chegava às telas mais um filme, contrário aos libertários, que retratava o episódio da "Bando Bonnot". Marinone aponta a aproximação dos anarquistas em relação ao cinema, por um lado pela questão sindical, apoiando a

[70]Segundo Isabelle Marinone (2009) essa iniciativa aparece com vários nomes em diferentes fontes históricas: Liga do Cinematógrafo para a Infância, Liga de Ensino e da Sociedade de Arte nas Escolas, Liga do Cinematógrafo para a Infância e Liga Popular do Cinema Escolar.

luta dos trabalhadores de grandes estúdios em greve, e por outro pelos frutos podiam colher em relação à educação operária.

A influência do teatro nas produções cinematográficas anarquistas era nítida, em especial a partir da fundação do Teatro do Povo e sua difusão por Paris e região. Notamos também o apoio de Laisant ao uso do teatro como ferramenta educativa e meio de difusão de ideias políticas entre o operariado. Numa nota que comentava sobre um evento organizado pelo *Cercle de la Renaissance Théâtrale,* além de o crítico tecer elogios e observações refrentes ao conteúdo da peça e dos atores envolvidos, bem como sobre o entusiasmo do público, destacou que, ao final, os "Camaradas C.-A. Laisant" e Pataud, que eram, respectivamente "presidente de honra" e "presidente efetivo" do evento, apresentaram em algumas breves palavras "o trabalho do Teatro para o povo", e argumentaram que deveria haver um forte interesse dos trabalhadores em apoiar uma criação que visa dar ao povo "os espetáculos que eles merecem", fazendo-os, "finalmente, escapar à influência de espetáculos pornográficos, deprimentes, idiotas e insalubres que lhes oferecem os teatros burgueses" (*Les Temps Nouveaux*, Ano 18, no 29, 16/11/1912). A utilização do teatro e do cinema como ferramenta moralizante e de propaganda nos meios operários teve como exemplo as exibições e palestras da Federação Operária contra o Alcoolismo (Id., p. 53-54).

Segundo Garner (2012), Émile Kress foi quem escreveu o primeiro livro sobre o tema da utilização do cinema na educação, *De l'utilité du cinématographe dans l'enseignement*, e utilizou argumentos baseados em Jean-Jacques Rousseau para sustentar que a criança se adaptaria bem aos filmes por sua inclinação natural e seu interesse visual maior do que em relação ao livros. Kress dizia:

> O autor de Emílio procurou moldar no espírito de seu aluno um depósito de conhecimento que serviria como sua educação durante sua juventude e sua conduta em todos os momentos'. Se o cinema educativo tiver que definir sua razão de ser, não poderia escolher outra definição (KRESS apud GARNER, 2012, p. 57).

Nesse sentido, acreditava que as imagens poderiam induzir as crianças tanto ao crime como à busca pelo conhecimento ou à atitudes morais, por isso defendia o uso pedagógico de filmes que carregassem em si imagens educativas e moralizantes, em contraste com o péssimo espetáculo apresentado por muitos

cinemas comerciais, nisso coincidindo com as críticas até então feitas pelos anarquistas aos divertimentos burgueses.

Émile Kress iniciou seus trabalhos como realizador de filmes produzindo filmes didáticos, inspirando-se na experiência de Sébastien Faure em *La Ruche*. Em seu livro, Kress escreve, carregado de poesia e entusiasmo, sobre a escola libertária:

> Qual será a função do cinematógrafo, em relação à educação das crianças, antes mesmo de falarmos de ensino? (…) enfim, na França, decidimos por conta própria: 'La Ruche" em Rambouillet (…). Alegres alunos que pela manhã, mochilas nas costas, ao brincar de serem agricultores no jardim que lhes foi concedido! Que, quando soar 9 horas, irão para a mata assistir à aula do professor, sem desprezar o canto dos pássaros! Música e luz, a luz sobretudo, pois o cinematógrafo é quem a cativou e quem a fará reviver assim que a sala de aula for repentinamente invadida pelas cortinas esticadas com cuidado, uma noite fatídica, mas propícia às evocações do sonho, virá para relembrar as crianças da escuridão misteriosa dos porões encantados. Estamos diante da escola onde nos divertimos, a escola em que o riso não é proibido (...) (KRESS apud MARINONE, 2009, p. 50-51).

Mas a maior inspiração de Kress para a realização de filmes pedagógicos, ainda em 1908, veio da obra e do pensamento do matemático Charles-Ange Laisant. Conforme aponta Isabelle Marinone, o cineasta cita como fonte exemplo a ser seguido as propostas contidas no livro *Initiation Matematique* de Laisant, onde o ensino deve, antes de tudo, divertir as crianças através de jogos. E Kress acrescenta:

> Ainda melhor dizendo, podemos acrescentar que o cinematógrafo, ao trazer a novidade no campo do ensino, permitirá a ruptura dos programas de educação. Talvez assim, garantiremos a liberdade da criança, que Laisant declara sagrada e pela qual destacamos a necessidade do ponto de vista pedagógico (KRESS apud MARINONE, 2009, p. 51).

Kress escreveu sobre a produção de um filme pedagógico baseado nos jogos educativos de Laisant para ensino de cálculo crianças baseados em "fósforos brincalhões" que representavam várias operações matemáticas:

> Laisant quer que a criança utilize em primeiro lugar seu gosto natural pelo desenho e aprenda a traçar verticalmente e horizontalmente os palitos simétricos. Mesmo com o risco de transformá-la em uma criança preguiçosa, o filme trará esse trabalho preparatório. Haverá a intervenção de um truque que descreveremos em seguida. Os palitos, graças à tecnologia norte-americana, aparecerão na tela um ao lado do outro, ágeis como palhaços, prontos para as piruetas. Podemos imaginar também que, assim que os fósforos se unirem em duplas, trios ou quartetos, eles

> abandonarão a sua posição de soldados desarmados, para traçar, após inúmeros movimentos cômicos, o número correspondente ao grupo […]. O filme fará com que todas as combinações numéricas fiquem guardadas para sempre na memória dos alunos, pela fantasia e o charme imprevisto das demonstrações. É necessário acrescentar que, sempre que for necessário uma nova explicação, o cinematógrafo poderá recomeçar o filme […] (KRESS apud MARINONE, 2009, p. 51-52).

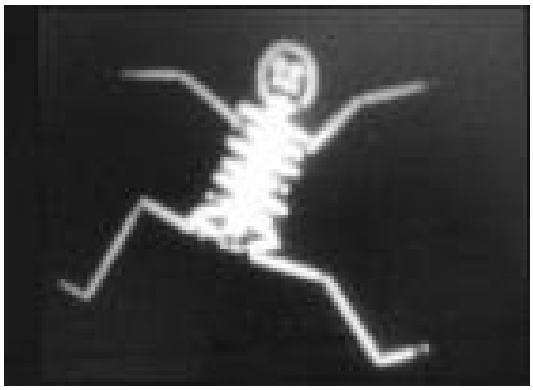
Não se sabe se o filme chegou a ser realizado de fato, mas é fato consagrado que teria influenciado Émile Cohl (1857-1938)[71], francês considerado um dos fundadores do desenho animado e do *stop-motion*, a lançar pelos estúdios Gaumont um de seus primeiros filmes – em colaboração com Etienne Arnaud – intitulado *Les Allumettes Animés*, ou literalmente em português, Os Fósforos Animados, ainda em 1908. Alguns anos depois o mesmo diretor lançou, *Les Allumettes Fantaisistes* (1912) – que serviu como propaganda de cigarros – e *Les Allumettes Ensorcelées* (1913), utilizando o mesmo princípio de Émile Kress e seus "fósforos brincalhões". Curiosamente, um dos filmes de Émile Cohl chama-se *Moderne École* e foi lançado na França em 1909. Muito especula-se sobre a relação do curta-metragem de aproximadamente 3 minutos com a Escuela Moderna fundada por Francisco Ferrer y Guardia. Isabelle Marinone afirma que "talvez tenha uma relação com escola de mesmo nome, fundada pelo anarquista e pedagogo Francisco Ferrer" e justifica ao descrever e analisar o filme:

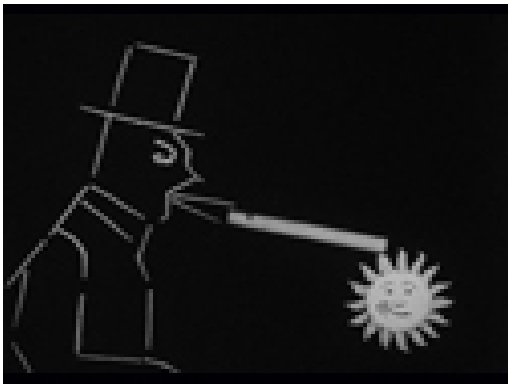
> O desenho animado põe em cena as figuras de Napoleão, Washington, Shakespeare, Dante, Bolívar, e Goethe, que, saltando das páginas de livros didáticos, cumprimenta os espectadores e sai saltitante em direção à natureza. Podemos ver aqui uma relação com a ideia de Ferrer em prol de uma escola baseada em um saber diversificado, ao mesmo tempo prático, manual e livresco (MARINONE, 2009, p. 41).

Seguindo um pouco essa linha de interpretação poderíamos dizer que Cohl tentou confrontar a educação tradicional, sustentada por imagens de grandes "heróis" e figuras da história, das ciências e do pensamento, com a pedagogia libertária, onde o conhecimento ganha vida e sai dos livros. Esse é só mais um de vários exemplos da relação entre o cinema produzido por um grupo de franceses progressistas na virada do século XIX para o XX e da rede de relações de mútua

[71]Para informações sobre a biografia e filmografia de Émile Cohl ver MARINONE, 2009. Foi um personagem importante do cinema ganhando mostras e exibições de seus filmes em todo o mundo. Em 2009 a Cinemateca Brasileira realizou uma restrospectiva de toda sua obra. Ver: http://aliviosonoro.blogspot.com.br/2009/07/retrospectiva-emile-cohl-na-cinemateca.html

influência entre os anarquistas e intelectuais, tanto no campo das artes como da ciência.





Imagens dos filmes *Les Allumettes Animées e Les Allumettes Fantaisistes* de Emilé Cohl.

Imagem do filme *École Moderne* de Émile Cohl.

Em *De l'utilité du cinématographe dans l'enseignement* sugere a incorporação de filmes também no ensino de geografia, história e ciências, para que "assim, os alunos desenvolvam uma apreciação pelos benefícios do progresso humano e da modernidade" (GARNIER, 2012, p. 57). As primeiras exibições de filmes no meio libertário utilizaram produções comerciais. Mas ao longo do tempo os anarquistas passam a imaginar comos eriam seus próprios filmes e a ideia de fundar uma produtora de cinema composta por militantes ressurge constantemente na imprensa operária (RIGHI, 2011). Essa ideia acaba se concretizando em 1913 e ganhou o nome de *Cinéma du Peuple* (Cinema do Povo). A Federação Comunista Anarquista Revolucionária realizou em agosto de 1913 seu primeiro congresso e dentre as diversas resoluções constou a criação de um comitê para discutir a educação popular, nela estavam presentes alguns dos militantes mais atuantes na época: Yves Bidamant, Sébastien Faure, Jean Grave, Gustave Cavin e Charles-Ange Laisant (MARINONE, 2009, p. 60). Uma parte acredita que os livros e jornais ainda são os melhores meios de educação, enquanto que outra parte acredita no potencial do cinema. E para fazer frente ao cinema de entretenimento e comercial, carregado da ideologia burguesa, Bidamant exclama nas páginas de *Le Libertaire*: "O remédio, ou melhor, o antídoto, é nós mesmos fazermos cinema! Cria, para e por nós filmes e defender nossas ideias de justiça social por meio da imagem!" (BIDAMANT apud MARINONE, 2009, p. 60). Ao final do congresso a ideia de se constituir uma cooperativa de cinema ganhou força. No dia 28 de outubro de 1913 era fundado o Cinema do Povo, registrado em cartório como uma sociedade cooperativa por subscrição aberta à participação, contando inicialmente com as seguintes pessoas: Sébastien Faure (anarquista fundador de *Le Libertaire e La Ruche)*, Jean Grave (anarquista gerente de *Les Temps Nouveaux*), André Girard (editor de *Les Temps Nouveaux)*, Pierre Martin (colaborador do *Le Libertaire*), Jane Morand (anarquista), Louis Oustry (advogado e socialista), Jean-Louis Thuillier (sindicalista revolucionário), Eugène Morel (sindicalista ferroviário e gerente do *La Bataille Syndicaliste*), Émile Rousset (antimilitarista) Marcel Martinet (escritor), Paul Benoist, Henriette Tilly (mecânica), Robert Guérard (músico, compositor e administrador técnico da associação), Gustave Cauvin (anarquista e cabeleireiro, um dos principais impulsionadores da cooperativa), Yves-Marie Bidamant (sindicalista ferroviário e

secretário da Cooperativa Cinema do Povo) e Félix Chevalier (socialista e cabeleireiro, secretário adjunto). Dentre o grupo fundador encontrava-se também o matemático anarquista Charles-Ange Laisant (MARINONE, 2009; JARRY, 2009). Por meio deste último, e também de Faure e Grave, há uma incentivo ao apoio de lojas maçônicas à iniciativa e a conclamação dos iniciados à franco-maçonaria para que contribuam com o Cinema do Povo. Assim, filia-se também Raphaël Clamour que viria a ser diretor artístico de futuros filmes.

A cooperativa se organizava de maneira autogestionária, sem distinção de sexo ou nacionalidade e mantinha uma postura fortemente anti-eleitoral, o que afastou parte dos socialistas reformistas. Seus principais objetivos eram produzir e distribuir – venda, locação e exibição – de filmes e aparelhos afins com a intenção de fazer propaganda libertária e proporcionar educação da classe operária através de conferências, apresentações artísticas e projeção de filmes. Nas páginas de Le Libertaire há uma artigo sobre a cooperativa que diz:

> Que meio maravilhoso de propaganda é o cinema! Nossos adversários compreenderam bem que a situação atual é produto de uma propaganda incessante realizada pelos cinemas. Daí surgiram o espírito militarista, o estúpido e maléfico nacionalismo. É hora de reagir! Contra o veneno destilado sorrateiramente no cérebro do povo é preciso opor imediatamente um antídoto! (…) As Bolsas de Trabalho, as cooperativas, os grupos de estudo, os sindicatos, outros agrupamentos devem se tornar nossos clientes. Ao invés de se dirigirem às casas produtoras de filmes, que lhes oferecem vistas insípidas, grosseiras e militaristas, as organizações operárias se dirigirão a nós para a locação de seus filmes (*Le Libertaire*, 13/09/2013 apud MARINONE, 2009, p. 60-61).

Isso porque os filmes comerciais retratavam os trabalhadores, as greves e a luta social de maneira pejorativa ou ainda como banditismo. Assim, temas que seriam abordados nos filmes de um novo ponto de vista – dos trabalhadores - seriam a greve, a vida na fábrica ou nas minas de carvão, o episódio da Comuna de Paris, as escolas libertárias, entre outros.

O papel de Charles-Ange na cooperativa, longe de ser desprezado é visto como um dos mais importantes, não só na divulgação e respeito que o projeto ganharia devido ao seu prestígio como matemático e ex-deputado bem relacionado nos círculos científicos e artísticos de Paris, mas também graças à sua ação dentro do grupo ao conclama-lo “a tomar como exemplo o trabalho realizado por Kress e Henri Antoine” (MARINONE, 2009, p. 62), respectivamente, no cinema educativo e

no teatro popular. E é nessa linha mesmo que *Cinéma du Peuple* atuará produzindo filmes de ficção com atores amadores e carismáticos e interpretação inspirada nas apresentações teatrais dos festivais operários, mas com forte conteúdo político e crítico – antimilitarista, anticapitalista – e, ao mesmo tempo, educativo e moralizante, abordando temas históricos e sociológicos de maneira divertida para o público, pregando a solidariedade e o apoio mútuo, bem como a ação direta para a construção de uma nova sociedade, livre e igualitária.

O Cinema do Povo realizou, entre 28 de outubro de 1913 a 30 de maio de 1914, os seguintes filmes: *Les Misères de l'aiguille* (1914); *Les Obsèques du citoyen Francis de Pressencé* (1914); *Victime des exploiteurs* (1914); *L'Hiver! Plaisir de riches! Souffrances des pauvres* (1914); *La Commune! Du 18 au 28 mars 1871* (1914); e *Le Vieux docker* (1914)[72]. Alguns projetos não chegaram a ser realizados, dentre eles um merece nossa atenção:

> Vários roteiros já estão prontos para serem gravados. Francisco Ferrer! O título será uma chamada para rememorar a esplêndida vida de Ferrer e a terrível tragédia de Montjuich. O fundador da Escola Moderna de Barcelona será glorificado nas telas para que gerações possam se lembrar do homem que foi morto a tiros pela intolerância religiosa (artigo do Comitê Diretivo do Cinema do povo publicado em Le Libertaite, 30/05/1914 apud JARRY, 2009, p. 145).

Isso demonstra o alcance que a figura e a obra de Ferrer alcançou pela Europa, em especial na França, sendo relembrado anos depois como um mártir da educação e do livre-pensamento que merecia ser relembrado por um filme dedicado a essa história, ocultada ou criminalizada pela grande imprensa burguesa e apagada pelos historiadores da reação e das correntes marxistas. Não se sabe se o filme chegou a ser de fato realizado, mas imaginamos que a presença de Laisant entre os impulsionadores dessa iniciativa cinematográfica autogerida deve ter influenciado diretamente na escolha do tema para filmagem, pois, vale lembrar, que o matemático foi o estreito colaborador do educador catalão durante seus últimos anos de vida, sendo vice-presidente da Liga Internacional pela Educação Racional da Infância e colaborador assíduo da revista *L'École Rénovée*.

[72]Isabelle Marinone trouxe ao Brasil alguns dessas películas durante a III Jornada de Cinema Silencioso da Cinemateca Brasileira em 2009 : http://www.cinemateca.gov.br/jornada/2009/filmes_anarquismo.php. Alguns desses filmes encontram-se disponibilizados pela Biblioteca Terra Livre: http://www.youtube.com/user/bibliotecaterralivre/videos

As exibições dos filmes eram públicas, gratuitas, sem fins lucrativos, aconteciam sempre seguidas de uma palestra, explicação ou debate sobre os temas abordados nas películas e tinha a intenção de formação do público. Na época o Cinema do Povo difunde um modelo de exibição de filmes que se consolidaria mais tarde, na década de 1920, como os princípios do Cineclube. De acordo com Felipe Macedo, a cooperativa em questão é, provavelmente, o "primeiro caso realmente bem documentado da organização de um cineclube – com estatutos, sessões com debates e produção de filmes" (MACEDO, 2013, p. 12). Ou seja, os anarquistas encontram-se na vanguarda no que diz respeito à produção e difusão da sétima arte e de seu uso para a educação e politização dos trabalhadores. Em 1914 a cooperativa deixa de existir, pressionada, como muitas outras iniciativas, pela eclosão da guerra, tão criticada pelos seus associados.

Mais uma vez, Charles-Ange Laisant demonstra que estava sempre conectado com diversos indivíduos e grupos com objetivos educacionais e políticos, sendo ele um grande mobilizador de artistas, cientistas, educadores e militantes para a realização de projetos que visavam a propaganda e a educação ao mesmo tempo. Um outro nome que surge e que nos ajuda a compreender essas relações mútuas e imbricadas entre pessoas e iniciativas – artísticas, sindicalistas, jornalísticas, científicas – é a produção do cartaz de divulgação do filme *La Commune.* Seu autor foi o anarquista Luce Maximilien (1858-1941), artista, impressor e pintor neo-impressionista francês, que, além de apoiar a Comuna de Paris desenhava para vários periódicos anarquistas e sindicalistas e foi autor da imagem que ilustra a capa do livro *La Barbarie Moderne* de Charles-Ange Laisant. As trajetórias se encontram e nos dá mais subsídios para decifrarmos a complexa rede de colaboração e apoio mútuo existente entre os anarquistas durante os primeiros anos de 1900. E uma ferramenta citada constantemente para facilitar o contato entre grupos ansrquistas de diferentes países foi o Esperanto.

Cartaz do filme La Commune do Cinéma du Peuple. Ilustração de Maximilien Luce.

Capa do livro La Barbarie Moderna de Charles-Ange Laisant.Ilustração de Maximilien Luce.

8.3.2. Esperanto, ciência e internacionalismo

Laisant foi também um grande entusiasta e divulgador do Esperanto, a língua universal criada pelo polonês Luis Lázaro Zamenhof. Notamos sua participação em diversas entidades esperantistas em Paris e há registros de conferências realizadas sobre o tema. Uma delas ocorreu en Seine e era voltada aos professores da região. A "conferência educativa" sobre esperanto contou, segundo o jornal *La Voie Ordinaire*, com a presidência de Laisant, ao lado de Louis de Beaufront, presidente da Société pour la Propagation de l'espéranto, Ferdinand Buisson, deputado de Paris e Lucien Cornet, deputado de l'Yonne.

Os cientistas, em especial os matemáticos, foram grandes divulgadores do esperanto na França. Para eles uma língua internacional ajudaria muito na comunicação entre pesquisadores do todos os países. Dentre os matemáticos adeptos do esperanto estão Bourlet, Méray e Laisant, sendo este último o grande responsável pela conexão entre o esperantismo científico e o esperantismo anarquista. Foi por volta de 1900 que o matemático se interessou pelo idioma através de Méray e logo se dedicou a difundi-lo nas revistas e espaços filomáticos de Paris. A revista Nouvelles Annales de Mathematiques chegou a propor que os leitores enviassem artigos científicos para a revista em esperanto para que fosse testada a sua compreensão geral. Numa outra ocasião aventaram lançar um número especial redigido totalmente em esperanto. Assim, fica claro o papel importante das revistas dirigidas por Laisant na difusão da língua internacional. Segundo o verbete sobre Laisant na *Enciklopedio de Esperanto* de 1933 ele "propagandeou entre os cientistas", "colaborou com várias revistas esperantistas", "escreveu várias brochuras sobre e em esperanto" e foi vice-presidente tanto da *Société Française pour la propagation de l'Espéran*to e como da *Pariza Esperanto Grupo*" (KÖKÉNY; BLEIER , 1933, p. 540, tradução nossa). Laisant foi fervoroso defensor do esperanto até o fim de sua vida: proferiu, por exemplo, em 1918 a conferência "A língua internacional Esperanto. O que é. Seu papel indispensável na Sociedade de Nações" junto com Jacques Camescasse (1869-1941), esperantista, franco-maçom e colaborador de Laisant no livro l'Initiation Mathématique.

8.3.3. A École Ferrer de Lausanne

O reconhecimento de seu trabalho pedagógico no campo da matemática é nítido. Seu livro Iniciação Matemática revolucionou o método de ensino dessa disciplina e tornou Laisant um dos principais nomes no assunto. As referências elogiosas à sua obra são muitas. Jean Wintsch, fundador da L'École Ferrer de Lausanne escreveu na edição de 24 de junho de 1911 de Les Temps Nouveaux um artigo apresentando aos leitores o projeto educativo colocado em marcha naquela escola. Charles-Ange Laisant pé citado nominalmente, graças ao seu trabalho no campo do ensino da matemática. Wintsch diz:

> Como método de ensino nós temos, sem nenhuma dúvida, aquele que é mais concreto: a leitura ensinada através de jogos de palavras, jogos de substantivos (Cempuis), pela escrita; a aritmética, através dos exercícios práticos organizados por Laisant para medições de estradas, terrenos, etc.; as coleções de imagens feitas pelas crianças, uma lâmpada de projeção, com muitas imagens sobre a transformação da vida, as visitas aos museus, servindo ao ensino de história (*Les Temps Nouveaux*, Ano 17, no. 8, 24/06/1911).

Jean Wintsch (1880-1943) nasceu em Odessa (Ucrânia) e morreu em Lausanne (Suiça), cidade onde esteve à frente por muitos anos da École Ferrer. Foi físico de profissão, mas foi no campo político e educacional que se destacou. Era um militante anarquista muito ativo na Suiça, fundador do periódico *Le Réveil/Il Risveglio* em Genebra. Foi um dos signatários do Manifesto dos Dezesseis, ao lado de Kropotkin, Jean Grave, Laisant e outros anarquistas, fato que o levou a ser expulso dos meios libertários helvéticos. Escreveu e colaborou posteriormente também com os jornais *La Révolte, Plus Loin e Les Temps Nouveaux*. Junto de sua companheira, a doutora Nathalie Wintsch-Maléef, atuou nos meios anarquistas suíços por muitos anos. Mas tornou-se célebre por ter fundado em Lausanne a École Ferrer, uma instituição de ensino para crianças baseada nos princípios racionalistas de Francisco Ferrer y Guardia. Foi seu diretor entre 1910 e 1919 quando acabou preso pelas autoridades locais. Editou um boletim periódico entre 1913 e 1921 onde, junto a muitos colaboradores de renome como por exemplo Henri Roorda Van Eysinga, publicou artigos teóricos e propostas práticas de ensino em

diversas áreas do conhecimento, frutos da experiência concreta da aplicação de um método novo junto às crianças.

Mesmo tendo como referência as Escuelas Modernas de Barcelona e as reflexões em torno da Liga Internacional pela Educação Racional da Infância cada projeto teve sua especificidades e contribuição teórica e metodológica ao conceito de racionalismo pedagógico em desenvolvimento e aperfeiçoamento constante. A *L'École Ferrer de Lausanne* foi uma das mais ricas experiências educativas libertárias de que se tem notícia na Europa. Por terem publicado um órgão informativo e de reflexão didática da escola hoje podemos acessar sua produção de conhecimentos tanto no campo das ideias como nas práticas em sala de aula, facilidade que não se encontra referente à esmagadora maioria de ações educativas levadas à cabo por anarquistas, trabalhadores e livres-pensadores de outras partes do mundo. Parte dessa história foi registrada pelo próprio Jean Wintsch em um livro escrito em 1919 (recém reeditado em Lausanne) pouco depois do fechamento da mesma, sob o título "*Un essai d'institution ouvrière: L'École Ferrer*" (WINTSCH; HEIMBERG, 2012). O objetivo de sua fundação se resumia a esta premissa: "ensino feito no interesse da infância e adaptado às necessidades da classe trabalhadora" (Id., 31). As influências vieram de dois lados: primeiro a partir do crescente movimento sindicalista francês nos primeiros anos do século XX e da atuação da Confederação Geral do Trabalho (CGT) e da Federação de Sindicatos de Professores que se ocuparam cada vez mais das questões educacionais no meio operário; e, em segundo lugar, pelo martírio sofrido por Ferrer na Espanha em 1909, vítima de uma execução política, morto pelas suas ideias, fato que mobilizou trabalhadores e intelectuais de Lausanne a constituírem a *Sociéte de l'École Ferre*r, a fim de fundar uma escola. O projeto teve apoio de muitos sindicatos e cientistas ligados ao livre-pensamento e ao movimento anarquista, sendo o matemático Henri Roorda, membro da Liga de Ferrer, um dos mais ativos.

Charles-Ange Laisant manteve contatos epistolares diretamente com o Wintsch, como apontou recentemente Pére Solà (2012) em um artigo dedicado à análise de novos documentos não classificados disponíveis na Fundació Ferrer i Guàrdia de Barcelona. Trata-se de uma série de cartas ainda não estudadas em sua totalidade e que inclui algumas escritas por Wintsch endereçada justamente à Laisant. Uma delas datada de 13 de outubro de 1912, exatamente 3 anos após o

assassinato de Ferrer, e outra de 8 de março de 1911 apontam algumas pistas em relação ao papel do matemático nessa ampla rede de difusão do racionalismo pela Europa. Wintsch comenta temas que se referem à organização interna da Escola Ferrer, como a sugestão do matemático de substituição de um professor chamado Duvanol que causava problemas entre os professores, à escola e foi responsável, pela sua postura, na saída de metades dos alunos matriculados naquele ano (SOLÀ, 2012). Em princípio a intromissão de Laisant não foi bem aceita, mas depois confirmou-se legítima sua preocupação e a ocorreu a substituição. Jean Wistch agradece à Laisant e escreve sobre as trocas de publicações por eles realizadas: acusa recebimento – e diz ter gostado muito – de *La Barbarie Moderne* e pede confirmação da chegada de exemplares de *Centralisme et Fédéralisme*, de sua autoria. Pere Solà adverte que apesar de notar esse pequeno conflito em relação ao tema, a *L'École Ferrer* de Lausanne continuou muito bem seu trabalho e satisfeitos com o trabalho do novo professor Théodore Mathley, reconhecidamente um seguidor dos princípios racionalistas buscados pelos fundadores do projeto. Porém, Wintsch lamenta com o amigo ter sido considerado “um déspota e mesmo um 'apache'”[73] e ter sofrido ataques ferozes por ter afastado um “preguiçoso” de uma “obra popular”, já que houve problemas com Duvanol por suas “constantes mentiras”, inclusive relativamente às finanças da escola.

A continuidade de um contato amistoso com Laisant viria a confirmar, para tranquilidade de Wintsch, “que não havia nenhuma animosidade ou ressentimento” por parte do ex-deputado, preocupação surgida pelas referidas acusações terem sido feitas por alguns livres-pensadores e terem chegado à Paris. Visando a manutenção e aprimoramento do trabalho realizado em Lausanne, Wintsch pede conselhos à Laisant, “já que tanto a ele como a Mathley falta experiência pedagógica” (SOLÀ, 2012) e que por isso viram-se obrigados a “proceder por aproximação” e teriam “perdido tempo por falta de direção técnica” (Ibid.). Agradece por receber ajuda de Charles-Ange que passou a orienta-los, mesmo que de maneira incipiente e à distância. Aponta também que passava a utilizar bons materiais didáticos que podiam ser completados tanto pelas crianças mesmas como pela ajuda de trabalhadores que acudiam no caso de se esclarecer algum ponto específico. Wintsch e seus colaboradores desejavam, segundo Solà, conseguir

[73]Carta de Jean Wintsch à Charles-Ange Laisant de 13 de outubro de 1912 citada por Pere Solà (2012).

“sucesso no seu intento de manter uma escola racionalista para trabalhadores e revolucionários sociais” (Ibid.). Aqui, mais uma vez notamos claramente a forte influência exercida por Charles-Ange Laisant na articulação de anarquistas, livres-pensadores e educadores na constituição de escolas e revistas pedagógicas, constituindo assim, um grande círculo racionalista europeu, propagando aos quatro cantos os princípios e métodos do Racionalismo Pedagógico ferreriano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que não há unidade de pensamento entre os anarquistas sobre o papel da ciência na emancipação da humanidade. Tanto entre os clássicos como entre os contemporâneos existem críticas profundas à ciência e à ação dos cientistas na sociedade contemporânea. É clara a rejeição à "ciência burguesa", ou àquela que estaria a serviço dos interesses das classes dominantes, a serviço dos capitalistas ou trabalhando para reforçar o poder do estado. Por outro lado os anarquistas apostaram numa adoção de métodos científicos positivos com a intenção de combater a metafísica e o obscurantismo religioso. Assim, uma parte dos pensadores anarquistas e mesmo de militantes de diversas correntes dedicaram-se a estudar algumas das teorias científicas em voga em meados de 1900 e, ao refletirem e confrontarem-nas com suas ideais anarquistas, criaram interpretações próprias de muitos fenômenos naturais e sociais, estabeleceram uma percepção original das ciências e de sua aplicação na luta social, tanto na disputa simbólica como nas ações concretas e cotidianas.

Acreditamos ser falsa a redução do pensamento científico anarquista ao positivismo, como demonstramos ao longo dessa tese. Os anarquistas tinham sim uma inegável influência dos autores da ciência positiva e tinham-na em muito boa conta, estando ao mesmo tempo inseridos nos debates científicos e políticos em torno das teorias criadas no século XIX. Se insistem em chamá-los de positivistas, que se acrescente um adjetivo que corresponda à suas especificidades no campo político e teórico, como anticapitalistas, antiestatais, antiautoritários ou mesmo anarquistas. Julgamos necessária e honesta a diferenciação e oposição entre Kropotkin e Spencer ou entre Bakunin e Comte. Outra fator importante a destacar foi a recusa por parte da maior parte dos anarquistas da teoria de Malthus e da aplicação política das descobertas de Darwin, pois viam nelas mecanismos legitimadores da ordem hierárquica e da competição entre os homens. Tais conceitos serviram, aos olhos dos anarquistas, de base para uma explicação "natural" e "científica" do capitalismo e da dominação estatal. Por isso, além de levantarem trincheiras nas ruas, nos sindicatos e nas escolas, os anarquistas combatiam também no campo das ideias e das teorias científicas.

O aspecto político da ciência foi claramente percebido e desvendado pelos anarquistas. Nesse sentido podemos afirmar que a ciência não é e nunca foi neutra. A “ciência burguesa” não carrega em si neutralidade, e tal imbricamento entre as produções científicas e as doutrinas políticas ficou bem demonstrado pela análise do pensamento de Piotr Kropotkin, em especial na sua crítica ao que se refere ao darwinismo social e seus defensores. Se a ciência é, como a entendemos, um campo de litígio, onde as classes, interesses, grupos sociais estão em constante disputa e conflito para a construção de uma “verdade científica”, legitimadora de suas visões de mundo e lutas políticas, os anarquistas ao se inserirem nesse espaço não fugiram à regra. Com a aplicação de métodos científicos para a interpretação de diversos fenômenos naturais e sociais os anarquistas produziram uma ciência diferenciada daquelas que ganharam notoriedade e caráter de verdade absoluta. Em oposição ao uso da ciência para legitimar a dominação de um povo sobre outro, a competição entre os homens, o progresso tecnológico em busca da ampliação do lucro dos capitalistas, os anarquistas desenvolveram seus estudos e chegaram a conclusões diversas daquelas a serviço do capital e da autoridade. Cabe perguntar qual teria sido o peso da orientação política dos anarquistas em sua produção científica. Será que o fato de vislumbrarem e desejarem uma sociedade futura baseada no socialismo, sem estado e com a garantia de liberdade e bem-estar para todos teriam sidos fatores que determinaram a priori suas conclusões ou simplesmente os tornaram abertos às novas conclusões científicas? Julgamos não ter sido possível encerrar essa questão, pois entendemos serem necessários estudos que aprofundem esse tema, ampliando as observações para outras áreas do conhecimento – ciências exatas, naturais e sociais. Porém, tendo como apoio os autores nos quais nos debruçamos podemos concluir que suas ideais políticas tiveram papel fundamental tanto nas opções metodológicas de seus estudos como nas suas conclusões, na medida em que, diferentemente de outros cientistas, liberais, cristãos, republicanos, monarquistas, enfim, estatistas em geral – ou melhor dizendo, que não conseguem admitir a inexistência de uma centralização do poder – os anarquistas compreenderam o possível caráter provisório e passageiro de instituições como o estado ou mesmo a igreja católica.

A produção científica anarquista parece ter partido das mesmas perguntas dos demais cientistas de sua época, mas chegado a teorias diferentes. Aqui também

notamos o caráter provisório de qualquer conclusão científica, que pode ser superada no momento seguinte a partir do surgimento de novos dados, fenômenos, documentos e evidências, ou ainda graças ao avanço tecnológico e intelectual de uma época. Pensadores como Reclus e Kropotkin estão inseridos em um contexto histórico, social e político específico, onde através de seus conhecimentos científicos e dos recursos técnicos e teóricos disponíveis, puderam se dedicar a estudar algumas das grandes questões que afligiam e movimentavam os homens. Ambos fizeram muito e atualmente suas ricas e originais contribuições à ciência moderna estão sendo, cada dia, mais difundidas e reconhecidas na academia e em alguns campos da ciência, com destaque para a geografia, biologia, história e antropologia. Esse reconhecimento tardio de suas teorias científicas demonstra a força de suas ideias, que sobreviveram e se projetaram ao longo dos mais de 100 anos que nos separam deles. E em grande parte a responsabilidade por essa sobrevivência cabe àqueles que se sentiram atraídos pelas obras dos cientistas anarquistas e que tomaram para si suas teorias e posicionamentos políticos como influência direta para sua ação. Tomamos como objeto de nosso estudo o caso de Francisco Ferrer y Guardia como emblemático para nossa análise.

Ferrer viveu a virada do século XX, período de efervescência política e intelectual. Esteve imerso nas discussões científicas e pedagógicas mais avançadas de sua época, em parte devido a suas viagens e estadias em Paris, também através da prática que mantinha de se corresponder por cartas com muitos grupos e intelectuais. Como professor e obstinado defensor de uma renovação na educação desenvolveu um trabalho de articulação entre alguns dos personagens conhecidos na Europa e tornou-se o principal impulsionador de uma rede composta por cientistas, pedagogos e militantes políticos de diversas correntes de pensamento. Destacamos em nosso trabalho suas relações diretas com militantes, cientistas e educadores anarquistas, buscando compreender as influências impressas na mente do educador catalão pelos escritos de Reclus e Kropotkin, ou mesmo de sua relação com Malato e Lorenzo.

Acreditamos que ao longo da presente pesquisa alcançamos um de nossos principais objetivos que confirmam uma de nossas hipóteses iniciais: a identificação de diversos elementos da ideologia anarquista nos livros editados pela Publicaciones de la Escuela Moderna, tanto naqueles que eram de uso em sala de

aula com as crianças, como nos manuais dedicados aos professores e em livros de difusão científica para um público mais amplo; reconstituímos parte da rede de contatos de Ferrer, através da análise de sua agenda pessoal e de cartas escritas por ele ou remetidas a ele por alguns dos mais conhecidos teóricos do anarquismo; tentamos demonstrar as influências de teorias anarquistas em sua proposta educacional e como alguns autores e educadores libertários foram cruciais na constituição dos princípios do Racionalismo Pedagógico, bem como na sua implementação em diferentes escolas e espaços não-formais de educação, na divulgação de seus métodos de ensino e de sua proposta político-pedagógico.

Podemos dizer que Francisco Ferrer e todo o projeto em torno da Escuela Moderna – as revistas, a escola, a liga, a atuação sindical – foram ao mesmo tempo influenciados pelo pensamento anarquista e o influenciaram, formando assim, uma continuidade de tais teorias e práticas libertárias no campo das ciências, da educação, do sindicalismo e da política. Ferrer foi sem sombra de dúvida, um grande personagem da história política europeia e mais ainda um dos maiores nomes da pedagogia moderna – status que por muito tempo lhe foi negado e nós, assim como outros pesquisadores preocupados com o tema da educação, temos nos esforçado para estabelecer. Concordando ou não com seus princípios educacionais e visões políticas não há como negar sua enorme importância como pensador e ainda mais como realizador de uma educação nova, racional, científica e intrinsecamente libertária. Ressaltamos nesse trabalho, por outro lado, que o Racionalismo pedagógico é uma construção teórica e prática coletiva, o que significa dizer que não saiu da cabeça de um gênio iluminado, mas sim que é parte de um processo de desenvolvimento intelectual baseado na cooperação entre vários cientistas, militantes e educadores, não somente do campo anarquista. Destacamos a presença dos ideais anarquistas nesse projeto em fase de constituição, que não começou com a Escuela Moderna e que não se esgotou ou morreu após seu fechamento pelo governo espanhol e nem mesmo após o fuzilamento de Francisco Ferrer y Guardia naquele fatídico 13 de outubro de 1909. Apontamos também alguma luz sobre caminhos que levaram à possibilidade da continuidade e desenvolvimento do projeto do Racionalismo pedagógico para além do “mito Ferrer”. Tomamos um dentre muitos rumos possíveis e escolhemos analisar a vida e a obra de Charles-Ange Laisant, um dos mais próximos colaboradores de Ferrer em seus

últimos meses de vida, que o apoiou como amigo e companheiro de ideias. Laisant era um matemático que se converteu ao anarquismo tardiamente, já contava com cerca de 50 anos de idade, e , mesmo atuando em muitos projetos e frentes nos meios libertários e sindicalistas em Paris, dedicou-se quase que totalmente à educação da infância, em especial em refletir e propor novos métodos de iniciação científica para crianças em seus primeiros anos de estudos. Ele não só foi um coadjuvante ou difusor das ideias de Ferrer, mas teve um papel principal na fundação, organização e estabelecimento da Liga Internacional pela Educação Racional de Infância, pois era o autor de boa parte dos comunicados da associação e, ao que parece pelo que depreendemos da análise das cartas de Ferrer enviadas ao amigo, era seu interlocutor direto e privilegiado, com constantes encontros e reuniões, bem como trocas de ideias, opiniões e sugestões em relação ao andamento dos trabalhos na Liga e na elaboração dos princípios orientadores do Racionalismo Pedagógico. A produção pedagógica de Laisant foi um aporte inovador no campo do ensino da matemática e de outras ciências – através da coleção que idealizou e coordenou, chamada Initiations Scientifiques – difundida para vários países, o que é comprovado pelo grande número de traduções que tais livros obtiveram ao longos doa anos. Charles-Ange Laisant também possuía uma erudição no campo da filosofia e da sociologia, o que o levou a constituir uma concepção de ciência bastante original e em muitos aspectos afinada com o pensamento anarquista mais difundido na época, mas como Ferrer e outros intelectuais, não tinha influência somente do campo anarquista, podendo ser caracterizado como um pensador na tradição dos grandes enciclopedistas franceses.

Após a morte de Ferrer podemos considerar Laisant um dos mais importantes continuadores da obra do educador catalão, seja através das homenagens e palestras para manutenção da memória de Ferrer na França, seja pela continuação da coleção Initiations Scientifiques, ou ainda pelo seu papel como difusor do esperanto e do uso do cinema na educação da infância. Laisant também foi reconhecido por alguns teóricos e realizadores da pedagogia libertária como um dos “herdeiros” de Ferrer, no que diz respeito aos princípios educativos do ensino racional e científico. Um exemplo foi a sua atuação à distância como “conselheiro” de Jean Wintsch, fundador da École Ferrer de Lausanne, na Suiça.

A estreita relação entre as ideias políticas, a ciência e a prática educativa entre os anarquistas no início do século XX leva-nos a desvendar um amplo espectro de possibilidades de estudos nas mais variadas áreas do conhecimento com o intuito de compreender como o pensamento anarquista e as teorias científicas se combinam e influenciam-se mutuamente, ao mesmo tempo em que servem como base para o desenvolvimento de uma educação nova, baseada em novos princípios políticos que se refletem nos métodos e conteúdos propostos. Teorias científicas, como, por exemplo, a teoria da evolução ou do apoio mútuo serviram de sustentação para a produção do material didático e de formação de professores na Escuela Moderna; a influência do geógrafo e anarquista Élisée Reclus é evidente pelas colaborações diretas dele através da escrita de prefácios e de orientações por cartas ao fundador da escola. A perspectiva geográfica de Reclus – uma geografia social – e suas propostas para o ensino da geografia – passeios e estudos do meio – foram incorporadas ao cotidiano escolar. A produção de livros infantis e romances sociais para crianças, indicação de Reclus e realizados por Jean Grave também fazem parte do ideário anarquista presente no projeto de Ferrer, assim como o livro de aritmética escrito pelo anarquista Paraf-Javal. As referências à Kropotkin e Bakunin nos livros publicados pela editorial Escuela Moderna são tão emblemáticas da circulação a adoção de perspectivas anarquistas por Francisco Ferrer como o são os diversos artigos de Paul Robin ou mesmo Laisant no Boletín de la Escuela Moderna ou nas páginas de *L'École Rénovée.*

Por fim, pretendemos demonstrar que, em que pese a multiplicidade de teorias políticas e autores que influenciaram Ferrer, passando pelo republicanismo, socialismo, maçonaria, etc., fica evidente que uma das fontes originárias de insumos teóricos para a constituição dos princípios e práticas do Racionalismo Pedagógico e de toda obra educativa que gravitou em torno da Escuela Moderna foi, incontestavelmente, as teorias políticas do anarquismo. Muito além de tentar responder se Ferrer foi um militante anarquista – obsessão de muitos de seus biógrafos –, acreditamos que conseguimos problematizar bem essa questão ao longo da presente tese, buscando antes reconstruir, a partir da reconstituição da rede de contatos político-científico-educativos de Ferrer, o complexo processo de elaboração e execução de um projeto político-pedagógico inovador na Europa durante a década de 1900, de caráter internacional e internacionalista, baseado em

uma também complexa relação de mútua influência entre teorias e personagens do campo da política, da ciência e da educação.

Acreditamos agora poder compreender como as ideias sobre ciência e sociedade dialogam e se unem no fazer político e intelectual. Para Maurice Laisant, o “paralelismo entre a relatividade científica e a relatividade social da anarquia é tão evidente” nos escritos de Charles-Ange Laisant porque ele buscava tanto uma “verdade ética” quanto uma “verdade científica”, processo que o levaria “inelutavelmente à uma concepção social de uma sociedade em perpétua gestação e recusando-se a se cristalizar nas leis absolutas, em sistemas e em dogmas políticos” (LAISANT, 1970, p. 64).

Muitas lacunas ainda estão por ser preenchidas nessa história. Convidamos a todos a colaborar e juntarem-se aos esforços de muitos pesquisadores que, como nós, dedicam seu tempo, seus braços e seus cérebros ao estudo e à prática da pedagogia libertária, ferramenta essencial para a emancipação política e intelectual dos homens e mulheres dominados e explorados e, cotidianamente vítimas do rolo compressor construído pela igreja, dirigido pelo estado e abastecido pelo capital.

REFERÊNCIAS

1. Arquivos e bibliotecas consultados

a) Brasil

Arquivo e Biblioteca do Centro de Cultura Social (CCS) – São Paulo.
Arquivo Edgard Leuenroth – UNICAMP (AEL) – Campinas.
Biblioteca Terra Livre – São Paulo.

c) Outros Países:

Arquivo Mundaneum – Bélgica.
Ateneu Enciclopèdic Popular – Espanha.
Biblioteca Nacional da Catalunya - Espanha
Biblioteca Nacional da França – França.
Centre International de Recherches sur l'Anarchisme (CIRA) - Suiça.
Fundació Ferrer i Guàrdia – Espanha.
Gallica Biblioteca Virtual- França.
International Institute of Social History (IISH) – Holanda.
Mandeville Special Collections Library - Universidade de San Diego – EUA.

2. Periódicos consultados

A Plebe
Boletín de La Escuela Moderna
L'École Rénovée
La Huelga General
Le Revolté
Les Temps Nouveaux
Journal des Étudiants de L'Université de Bruxelles
Solidaridad Obrera

3. Bibliografia consultada

ABBOT, Leonard D. (org.) **Francisco Ferrer: His Life, Work and Martyrdom.** New York: Francisco Ferrer Association, 1910.

ACCIOLY e SILVA, Doris. Anarquistas: criação cultural, invenção pedagógica. In: **Educação e Sociedade**, v. 106. São Paulo: 2009

_____. Tema e variações em Mauricio Tragtenberg. In: ACCIOLY e SILVA, Doris; MARACH, Sonia Alem (orgs.), **Mauricio Tragtenberg - uma vida para as Ciências Humanas**. São Paulo: Unesp, 2001.

ACCIOLY e SILVA, Doris; SANTOS, Luciana Eliza dos. **Caleidoscópio da memória: a educação anarquista redescoberta no arquivo João Penteado**. Cad. CERU [online]. 2009, vol.20, n.1, pp. 113-128. Acessado em: 17 de janeiro de 2012

AHAGON, Vitor; SILVA, Rodrigo Rosa da Silva. Adelino de Pinho: traços biográficos e o pensamento de um educador anarquista. In: **PINHO, Adelino Tavares. Pela Educação e Pelo Trabalho e Outros Escritos.** São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2012.

AMSTER, Randall. Terror tactics: Science in the anarchists' cross hairs. **New Scientist.** Issue 2872, May, 2012, p.26-27. Disponível em: www.newscientist.com/article/mg21528720.200-terror-tactics-science-in-the-anarchists-cross-hairs.html. Acesso em: 16 de maio 2013.

ANDRADE, Manuel Correia de. (org.) **Élisée Reclus**. São Paulo: Editora Ática, 1985.

ANTONY, Michel. **Os Microcosmos: Experiências Utópicas Libertárias sobretudo Pedagógicas: Utopedagogias.** São Paulo: Editora Imaginário / Expressão e Arte, 2011.

ARAÚJO, Angela M. C. **Construindo o Consentimento: Corporativismo e Trabalhadores no Brasil dos anos 30.** 1994. Tese (Doutorado) Departamento de História – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp, Campinas, 1994.

_____. Estado e Trabalhadores. In: ARAÚJO, Angela M. C. **Do corporativismo ao neoliberalismo – Estado e trabalhadores no Brasil e na Inglaterra.** São Paulo: Boitempo, 2002.

ARBORE, Zamfir C. Elisée Reclus Reminiscences. In: Ishill, Joseph (org). **Élisée and Élie Reclus: In Memoriam.** Berkeley Heights, N.J.: Oriole Press, 1927.

ARCHER, William. **Vida, Proceso Y Muerte De Francisco Ferrer Guardia.** Barcelona:Tusquets, 2010.

ASSAD, Carlos Martínez (org.). **En el País de Autonomia: La Escuela Moderna.** México: Ediciones El cabalito / SEP-Cultura, 1985.

AVILÉS, Juan. **Francisco Ferrer y Guardia: Pedagogo, anarquista y mártir.** Madrid: Marcial Pons História, 2006.

_____. **Republicanismo, librepensamiento y revolución: la ideología de Francisco Ferrer y Guardia.** Ayer, No. 49, 2003, pp. 249-270

AVRICH, Paul. **The Modern School Movement: Anarchism and education in teh United States**. Edimbugh/Oakland/West Virginia: AKPress, 2006.

AZEVEDO, Raquel. **A resistência anarquista: uma questão de identidade**. São Paulo: Arquivo do Estado/Imprensa Oficial do Estado, 2002.

BAKUNIN, Mikhail. Os perigos de um estado marxista. In: WOODCOCK, George (org). **Os grandes escritos anarquistas.** Porto Alegre: L&PM, 1981.

_____. **Deus e o Estado**. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **O princípio do Estado**. Brasília: Novos Tempos, 1989.

_____. **Escritos de filosofia política**. Vols. 1 e 2. Madrid: Alianza, 1990.

_____. **A instrução integral.** São Paulo: Imaginário, 2003.

_____. **A Ciência e a Questão Vital da Revolução.** São Paulo: Imaginário / Faísca, 2009.

BASSOLS, Jordi de Cambra. **Anarquismo y positivismo: El caso Ferrer**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociologica, 1981.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVAO, Ana Maria de Oliveira; KLINKE, Karina. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro , n. 20,Aug. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000200003&lng=en&nrm=iso Acesso em 10 de Nov.2012.

BERGASA, Francisco. **¿Quien Mato A Ferrer y Guardia?**. Madrid: Aguilar, 2009.

BERKMAN, Alexander. **El ABC del Comunismo Libertario.** Buenos Aires: Libros de Anarres: LaMalatesta ; Tierra de fuego, 2009.

BERTI, Giampietro N. (org), Introduzione. In: **Petr Kropotkin: Scienza e Anarchia.** Milão: Elèuthera, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado, 1988.

BRISSA, José. **La revolución de julio en Barcelona: su represión, sus víctimas: proceso de Ferrer, con el informe del fiscal y el del defensor señor Galceran**. Barcelona: Maucci, 1910.

BRUCKER, E. **Initiation Botanique**. Paris: Hachette, 1911.

_____. **Initiation Zoologique**. Paris: Hachette, 1911.

_____. **Iniciação Zoológica**. Lisboa: Guimarães & Cia., 1911.

_____. **Iniciação Botânica.** Lisboa: Guimarães & Cia., 1912.

BRUNO, Lúcia E.N.B.. **O que é Autonomia Operária**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. Gestão da Educação: onde procurar o democrático?, In: OLIVEIRA, D.A.; ROSAR, M.F.F.. (Orgs..). **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Poder e administração no capitalismo contemporâneo, In: **Gestão democrática da educação: Desafios contemporâneos.** Petrópolis: Vozes, 1997.

_____.Gestores: a prática de uma classe no vácuo de uma teoria. In: BRUNO, Lúcia; SACCARDO, Cleusa (orgs.). **Organização, Trabalho e Tecnologia.** São Paulo: Atlas, 1986.

_____. Educacion y Poder. In: FELDFEBERM, M.; OLIVEIRA, Dalila Andrade de. (orgs.). **Nuevas Regulaciones: Nuevos Sujetos**. Buenos Aires/Cidade do México: Novedades Educativas, 2007.

_____. Poder Político e Sociedade: qual sujeito, qual objeto?. In: FERREIRA, Eliza B.; OLIVEIRA, Dalila A. (orgs). **Crise da escola e políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BUBER, Martin. **Caminos de Utopía**. México: Fondo de Cultura Economica, 1987.

BUEN, Odón de. **Nociones de geografia física.** Prólogo Eliseo Reclus. Publicaciones de la Escuela Moderna. Barcelona: 1905.

CALSAVARA, Tatiana da Silva. **Práticas da Educação Libertária no Brasil: A Experiência da Escola Moderna em São Paulo.** Dissertação de Mestrado em Educação, FE-USP, São Paulo, 2004.

_____. **A militância anarquista através das relações mantidas por João Penteado: estratégias de sobrevivência pós anos 20.** Tese de Doutorado em Educação, FE-USP. São Paulo: 2012.

CAMESCASSE, Jacques. L'Initiateur Mathématique. In: **L'Éducateur Prolétarien**, no. 2, Éditions de l'Impimirie à l'École, Saint Paul, nov. 1932, p. 120-121

CAMPBELL, T. N.. George Charles Marius Engerrand 1877-1961. In: **American Anthropologist** , Vol. 64 , No. 5 , Blackwell Publishing Ltd, 1962 , p.1052-1056

CAMPION, Léo. Le Drapeau Noir, l'Équerre et le Compas, Maison de la Solidarité et de la Fraternité / Alternative Libertaire, Evry / Bruxelas, 1996

CAPELATO, Maria Helena Rolim. **Ensino primário franquista: os livros escolares como instrumento de doutrinação infantil**. Rev. Bras. Hist.. São Paulo, v. 29,n. 57, Jun 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882009000100005&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 04 Sept. 2013. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882009000100005.

CHATEAURAYNAUD, F.. **Forces et faiblesses de la nouvelle anthropologie des sciences.** Critique, 1992, 459-478.

CHOMSKY, Noam. **Notas sobre o Anarquismo**. São Paulo: Imaginário / Sedição, 2004.

_____. Consentimento sem consentimento: a teoria e a prática da democracia. In: **Estudos Avançados 11 (27)**. São Paulo: 1997.

CHOPPIN, Alain. **Os manuais escolares na França e a formação do cidadão.** Veritas, Porto Alegre, v.43, nº especial, 1998. p.185.

_____. "História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte", In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo , v. 30, n. 3, Dec. 2004 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300012&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 04 Sept. 2013.

CLAPARÈDE, Edouard. **Experimental pedagogy and the psychology of the child**. Longmans, Green and co.; Arnold, New York /London, 1911.

CLASTRES, Pierre. **A Sociedade contra o Estado:Pesquisas de Antropologia Política**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

CODELLO, Francesco. **Vaso, Creta o Fiore?**. Lugano: La Baronata, 2005.

_____. **A boa educação: experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neill**. Vol. 1. São Paulo: Imaginário, 2007.

COÊLHO, Plínio Augusto (org.). **Élisée Reclus e a geografia das liberdades.** São Paulo: Imaginário/Expressão & Arte, 2011.

COGHLAN, Andy. Violent anti-science anarchists vow to strike again, **New Scientist,** may 2012. http://www.newscientist.com/article/dn21860-violent-antiscience-anarchists-vow-to-strike-again.html

COLOMBIER, Pierre du.. Memento. A Travers les Livres. Mises au point. In: **Revue Critique des Idées et des Livres**. Tome XXXIII, Nº 193, Oct. 1921, 176-177

COLOMBO, Eduardo. **Análise do Estado: O Estado como Paradigma de Poder.** São Paulo: Imaginário, 2001.

_____. **Democracia e Poder: A escamoteação da vontade.** São Paulo: Imaginário, 2011.

COMITÊ de Iniciativa para o Ensino Integral [1898]. A liberdade pelo ensino: bases para a escola libertária. In: SAFÓN, Ramón. **O Racionalismo Combatente: Francisco Ferrer y Guardia.** São Paulo: Imaginário/IEL/Nu-Sol, 2003. pp.48-54.

CORRÊA, Felipe. Anarquismo e Sindicalismo Revolucionário: Uma resenha crítica do livro de Edilene Toledo, a partir das visões de Michael Schmidt, Lucien van der Walt e Alexandre Samis. In: **ITHA**, 2010. [http://ithanarquista.files.wordpress.com/2012/09/felipe-corrc3aaa-anarquismo-e-sindicalismo-revolucionc3a1rio.pdf]

COSTA, E.; KROPOTKIN, P.; GRAVE, J.; NETTLAU, M.; ROCKER, R.; GALLEANI, L.; RECLUS, P. **Elisée Reclus, retratos de um anarquista.** São Paulo: Edições Negras Tormentas / Biblioteca Terra Livre, 2011.

CREAGH, Ronald. O que é uma geografia das liberdades? In: COÊLHO, Plínio Augusto (org.). **Élisée Reclus e a geografia das liberdades**. São Paulo: Imaginário/Expressão & Arte, 2011. p.23-34.

CUBERO, Jaime. Prefácio, In: RECLUS, Élisée. **A Evolução, A Revolução e o Ideal Anarquista**. São Paulo: Imaginário, 2002.

DARNTON, Robert. **Edição e sedição: O universo da literatura clandestina no século XVIII.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

DARZENS, Georges. **Initiation Chimique: Ouvrage étranger à tout programme dédié aux amis de l'enfance**. Paris: Hachette, 1909.

_____. **Iniciação Química**. Lisboa: Guimarães & Cia., s/d

DELGADO, Buenaventura. **La Escuela Moderna de Ferrer y Guardia**. Barcelona: CEAC, 1978.

DOMMANGET, Maurice. **Los grandes socialistas y la educación: de Platón a Lenin**. Madrid: Fragua, 1972.

DUGATKIN, Lee Alan. The **Prince of Evolution: Peter Kropotkin's Adventures in Science and Politics**, CreateSpace, 2011.

ENCKEL, Marianne, "Introduction", in: WINTSCH, Jean; HEIMBERG, Charles. **L'École Ferrer de Lausanne**. Lausanne: Entremonde, 2012.

ENGERRAND, Georges. **Nociones de las Primeras Edades de la Humanidad**. Barcelona: Publicaciones de la Escuela Moderna, 1905a.

_____. **Six Leçons de Préhistoire: 124 figures dans le texte**. Bruxelles: Imp. Veuve F. Larcier, 1905b.

_____. **Las Razas Humanas**. Barcelona: Publicaciones de La Escuela Moderna, 1915.

ESCOLA MODERNA, **Boletim da Escola Moderna: Suplemento sobre a obra de Ferrer.** FAC SIMILE, Co-edição: Centro de Memória Sindical e Arquivo do Estado de São Paulo 1991.

ESTEBAN, José. **Mateo Morral, el anarquista: Causa por un regicidio**. Madrid: Colección Documentos-Sociedad, 2001.

FAGUET, Emile. **Initiation Philosophique.** Paris: Hachette, 1912.

_____. **Initiation Littéraire**. Paris: Hachette, 1913.

FAURE, Sébastien. La ruche (a colméia). In: MORIYÓN, F.G.(org). **Educação Libertária**. Porto Alegre: Artmed, 1989.

_____. Palabras de un Educador. In: **La (A) en la Pizarra: Escritos Anarquistas sobre Educación.** Madrid: La Malatesta Editorial, 2011.

FERRER, Sol. **Vida e Obra de Francisco Ferrer.** Barcelona: Caralt, 1980.

FERRER Y GUARDIA, Francisco. **La Escuela Moderna**. Barcelona: Tusquets, 2002.

_____. A Escola Moderna e seus Métodos. In: **A Lanterna**. São Paulo: 26/02/1910.

_____. **Principios de moral científica.** Barcelona: Fundació Ferrer i Guàrdia, 2009.

_____. **Francesc Ferrer i Guàrdia: escrits polítics i pedagògocs. Entre la política i la pedagogia**. Barcelona: Fundació Ferrer i Guàrdia, 2010.

FERRETTI, Federico. **Il Mondo senza la mappa. Élisée Reclus e i geografi anarchici**. Milano: Zero in Condotta, 2007.

_____.**Anarchici ed editori. Reti Scientifiche, editoria e lotte culturali attorno alla Nuova Geografia Universale di Élisée Reclus (1876-1894)**. Milano: Zero in Condotta, 2011a.

_____. **The correspondence between Élisée Reclus and Pëtr Kropotkin as a source for the history of geography.** Journal of Historical Geography, 37, 2011b, p. 216-222.

_____. "Les Reclus et la Maison Hachette: la première agence de la géographie française?", L'Espace Géographique, n°39, vol.1, 2010, p.239-252.

FERRETTI, Federico; PELLETIER, Philippe. "Indígenas do universo": espaço, dominação e práticas de libertação social na obra dos geógrafos anarquistas Elisée Reclus, Piotr Kropotkin e Léon Metchnikoff", Revista Território Autônomo, no. 2, Outono de 2013, p. 5-16

FLAMMARION, Camille. **Initiation Astronomique. Ouvrage étranger à tout programme dédié aux amis de l'enfance**. Paris: Hachette, 1908.

_____. **Iniciação Astronómica**. Lisboa: Guimarães & Cia., s/d

FLEMING, Marie. **The Anarchist Way to Socialism.** London: Croom Helm, 1979.

FREGONI, Olga Regina. **Educação e resistência anarquista em São Paulo: a sobrevivência das práticas da educação libertária na Academia de Comércio Saldanha Marinho (1920-1945)**. Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-SP, São Paulo, 2007.

GALLO, Sílvio. **Educação Anarquista: um paradigma para hoje**. Piracicaba: Ed.Unimep, 1995a.

_____. **Pedagogia do Risco: experiências anarquistas em educação**. Campinas: Papirus, 1995b.

_____. "Educação é Liberdade: a experiência da Escola Moderna de Barcelona". In: **Pró-Posições**. Campinas: SP Vol.3, n°3(9), 1992a.

_____. "Politecnia e Educação: a contribuição anarquista". In: **Pró-posições**, vol. 4, n°3, Campinas: Unipcamp, dez. 1992b.

_____. **Pedagogia Libertária: anarquistas, anarquismos e educação**. São Paulo: Imaginário, 2007.

GARNER, Kenneth H. **Seeing is Knowing: the Educational Cinema Movement in France 1910-1945**, Tese (Doutorado) em História da Filosofia, University of Michigan, 2012.

GODOY, Clayton Peron Franco de. **Ação Direta: Transnacionalismo, visibilidade e latência na formação do movimento anarquista em São Paulo (1892-1908)** , Tese (Doutorado) em Sociologia, FFLCH/USP, 2013

GOLDMAN, Emma. "The Significance of Ferrer's Death", In: ABBOT, Leonard D. (org.) **Francisco Ferrer – His Life, Work and Martyrdom**, New York: Francisco Ferrer Association, 1910

GRAVE, Jean. **Las Aventuras de Nono**. Barcelona: Publicaciones de la Escuela Moderna, 1903.

_____. **Tierra Libre. Barcelona**: Publicaciones de la Escuela Moderna, 1908.

GUILLAMÓN, Vicente Alejandro (2009). **Los masones en el gobierno de España**. Madrid: Libroslibres, 2009.

GUILLAUME, Ch.-Éd. **Initiation à la Mécanique. Ouvrage étranger à tout programme dédié aux amis de l'enfance**. Paris: Hachette, 1909.

_____. **Iniciação Mecanica**. Lisboa: Guimarães & Cia, 1911.

HEAFORD, William. "Some Side-Lights on Ferrer's Personality", In: ABBOT, Leonard D. (org.) **Francisco Ferrer – His Life, Work and Martyrdom**, New York: Francisco Ferrer Association, 1910

HEAFORD, Willian. " The History of the Modern School", In: ABBOT, Leonard D. (org.) Francisco Ferrer – His Life, Work and Martyrdom, New York, Francisco Ferrer Association, 1910b

HOURTICQ, Louis. **Initiation Artistique**. Paris: Hachette, 1921.

HULIN, Nicole. **L'enseignement et les sciences: Les politiques de l'éducation en France au début du XXe Siècle**. Paris: Editions L'Harmattan, 2009.

HULIN, Nicole; BILODEAU, Bénédicte. "Émile Brucker et l'enseignement des sciences naturelles", In: **Archives Internationales d'Histoire des sciences**, n° 144, vol. 50, juin 2000, p. 130-151

ISHILL, Joseph. **Élisée and Élie Reclus: In Memoriam**. Compiled, ed. and printed by Joseph Ishill. Berkeley Heights, N.J.: Oriole Press.1927

JACQUINET, Clemência. **História Universal – Vol.1**. Lisboa: Guimarães &Cia., 1914.

_____. **História Universal – Vol.2**. Lisboa: Guimarães &Cia., 1914b.

JARRY, Eric. "A iniciativa da cooperativa cinéma du peuple", In: **Verve**, 16, São Paulo: 2009, p. 141-149

JOMINI, Regina Célia Mazoni. **Uma educação para a solidariedade**. Campinas: Pontes, 1990.

KASSICK, Clovis N. **A Ex-cola Libertária**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.

KASSICK, Neiva; KASSICK, Clóvis. **A pedagogia libertária na história da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.

KÖKÉNY, L.; BLEIER, V. **Enciklopedio de Esperanto**. Budapeste: Literatura Mondo, 1933.

KRENAK, Ailton. O eterno retorno do encontro. In: NOVAES, Adauto (org.). **A outra margem do Ocidente**. São Paulo: MINC-Funarte/Companhia das Letras, 1999.

KROPOTKIN, Piotr. **A anarquia, sua filosofia, seu ideal**. São Paulo: Imaginário, 2000.

_____. **El Apoyo Mutuo**. Buenos Aires: Proyección, 1970.

_____. "A ordem", **Novos Tempos**, N° 1, Outubro de 1998, São Paulo: Editora Imaginário, p. 5-10

_____. "Trabalho cerebral e braçal", In: MORIYÓN, F.G.(org). **Educação Libertária**. Porto Alegre: Artmed, 1989.

_____. **Fields, Factories ans Workshops: or Industry Combined with Agriculture and Brain Work with Manual Work**, London, Edinburgh, Dublin and New York: Thomas Nelson & Sons, 1912.

_____. **Palavras de um Revoltado**. São Paulo: Imaginário, 2003.

_____. **A conquista do pão**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.

_____. O Que a Geografia Deveria Ser. In: RECLUS, Élisée; KROPOTKIN, Piotr. **Escritos sobre Educação e Geografia**. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2011a.

_____. Uma Carta de Kropotkin. In: RECLUS, Élisée; KROPOTKIN, Piotr. **Escritos sobre Educação e Geografia**. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2011b.

KROPOTKIN, Peter. **O Anarquismo: suas bases científicas; sua filosofia – seu ideal; seus princípios econômicos**. Salvador: Livraria Progresso Editora, 1954.

KROPOTKINE, Pedro. **Humanismo Libertário e a Ciência Moderna**. Rio de Janeiro: Mundo Livre, s/d.

_____. **La Gran Revolucion**. Barcelona: Publicaciones de la Escuela Moderna, s/db.

KROPOTKINE, P. **Em Tôrno de uma Vida: Memórias de um Revolucionário.** Rio de Janeiro / São Paulo: Livraria José Olympio, 1946.

LA MALATESTA; CONFEDERACIÓN SINDICAL SOLIDARIDAD OBRERA (org.). **La (A) em la pizarra: Escritos anarquistas sobre educación**. Madrid: La Malatesta, 2011.

LAISANT, Charles-Ange. “Mathematics for Children”, In: **Popular Science Monthly**, Volume 55, October 1899, p. 800-811.

_____. “L'Initiateur Mathématique – Camescasse”, in: **L'Éducateur Prolétarien**, no. 1, Éditions de l'Impimirie à l'École, Saint Paul, oct. 1932, p. 51

_____. Avertissement. In: FLAMMARION, Camille. **Initiation Astronomique**. Paris: Hachette, 1908.

_____. **Iniciação Matematica**. Lisboa: Guimarães e Cia., 1919.

_____. **La Educación Fundada en la Ciencia**. Barcelona/México: Ramon de S. N. Araluce, s/d.

_____. **La Barbarie Moderne**. Paris: Bataille Syndicaliste, 1912.

_____. **La Mathématique; Philosophie, Enseignement.** Paris: G. Carré & C. Naud, 1898.

_____. **L'illusion parlementaire**. Paris: Kolekto Paco-Libereco, 1924.

_____. **Marianne et la goule. Conte pour les enfants de tout âge**. [escrito sob o pseudônimo de Petit Poucet] Paris: Grandjouan éd., s/db

LAISANT, Maurice. De la députation de l'anarchie. In: **La Rue: Revue Culturelle Et Littéraire D'expression Anarchiste**, n°9, Paris: Groupe libertaire Louise Michel, 1970.

LAMANDÉ, Pierre. Une personnalité du monde de l’Éducation nouvelle: Charles Ange Laisant (1841–1920) et son combat politique pour une éducation rationnelle fondée sur la scienc”, **Paedagogica Historica**, Vol. 47, No. 3, Junho 2011, 283-301.

LASZLO, Pierre. George Darzens (1867-1954): Inventor and Iconoclast, In: **Bulletin for the History of Chemistry**. 15/16, 1994, 59-64

LATOUR, Bruno. Pasteur et Pouchet : hétérogenèse de l´histoire des sciences, In: SERRES, M. (Org.), **Éléments d´Histoire des Sciences**, Paris : Bordas, 1989.

LATOUR, Bruno; WOOLGAR, Steve. **A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

LEIGH, Phillips. Anarchists attack science: Armed extremists are targeting nuclear and nanotechnology workers, In: **Nature**, Vol. 485, Issue 7400, May, 2012.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. "Quem foi Maria Lacerda de Moura?", in **Educação e Sociedade**, ano I, no.2, janeiro de 1979, São Paulo.

_____. **Outra Face do Feminismo: Maria Lacerda de Moura**, São Paulo: Àtica, 1984

LEVY, Raphael-Georges. **Initiation Financière**. Paris: Hachette, 1921.

LIPIANSKY, Edmond-Marc. **A Pedagogia Libertária**. São Paulo: Imaginário, 1999.

LOMBROSO, Cesare. **Los Anarquistas**. Madrid: Júcar, 1977.

LOPES, Milton. A Universidade Popular: Experiência educacional anarquista no Rio de Janeiro. In: DEMINICIS, Rafael B.; REIS FILHO, Daniel Aarão (orgs.). **História do Anarquismo no Brasil – Volume 1**. Rio de Janeiro / Niterói: Mauad X / EdUFF, 2006.

LUIZETTO, Flávio. **As utopias anarquistas**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. "Cultura e Educação Libertária no Brasil no início do século XX". In: **Educação e Sociedade**, Campinas: São Paulo, ano IV. n° 12. setembro de 1982.

_____. "O movimento anarquista em São Paulo: a experiência da escola moderna n° 1 (1912-1919)". In: **Educação e Sociedade**, ano VIII. N° 24, Campinas, agosto de 1986.

_____. **Presença do anarquismo no Brasil: um estudo dos episódios literário e educacional - 1900/1920**. (Tese de Doutorado) - Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.

MACEDO, Felipe. "Cem Anos de Cineclubismo ou a presença do público no cinema", In: **Nossa América Hoy**, no. 2, São Paulo, julho 2013, p. 8-13.

MARIANA, Fernando Bonfim. **Educação e ecologia: práticas de autonomia social ou renovados discursos do poder do capital transnacional?**,Tese de Doutorado em Educação, FE-USP, São Paulo, 2008

MARTINS, Ana Paula. **Educação para o trabalho no contexto libertário**, Dissertação de Mestrado em Educação, FE-USP, São Paulo, 2010

MASJUAN, Eduard, "Élisée Reclus i la nova cultura de la naturalesa em els medis obrers de 1900-1936". In: ARNAU, Xavier; CALVO, Lluís; GIRÓN, Álvaro; NADAL, Francesc (eds.). **Ciència i Compromis Social: Élisée Reclus (1830-1905) i la Geografia de la Llibertat**. Barcelona: Res.d'Investigadors/CSIC, 2007.

_____. La cultura de la naturaleza en el anarquismo ibérico e cubano. In: **Signos Históricos**, núm. 15, enero-junio, 2006, p. 98-123

_____. **Un héroe trágico del anarquismo español: Mateo Morral, 1879-1906.** Barcelona: Icaria, 2009.

MAZA, Fabio, **Anarco-Sindicalistas – A Visão dos Libertáros de Ciência e Tecnologia**, Dissertação de Mestrado em História, PUC-SP, 1993

MILLER, Martin Allan, **Kropotkin**, Chicago: The University of Chicago Press, 1976

MOLE, Frédéric. L'école rénovée: une revue d'éducation nouvelle entre anarchisme et syndicalisme (1908-1909). In: **Histoire du mouvement de l'éducation nouvelle, Carrefours de l'éducation**, n° 31, 2011, p. 9-22

_____. L'idéal laïque du point de vue des instituteurs syndicalistes révolutionnaires. **École et laïcité**, numéro de le revue du CRE (Centre de Recherche en Education) de l'Université Jean Monnet de Saint-Etienne, juin 2003

MONATTE, Pierre. "La fondation de 'La Vie ouvrière"", In: **La Révolution Prolétarienne**, Oct. 1959. Disponível em: http://www.marxists.org/francais/monatte/works/1959/10/monatte_19591000.htm Acessado em 01 de set. 2013.

MONÈS, Jondi. et alli. **Ferrer Guardia y la pedagogia libertária: elementos para um debate.** Barcelona: Icaria, 1977.

MONTSENY, Federica. Intervención de Federica Montseny el día 9 de octubre de 1959 en el "Palais de la Mutualité" de París, Mitin celebrado en memoria de Ferrer y Guardia", s/d. Disponível em: <http://centroestudioslibertarios.jimdo.com/francisco-ferrer-i-guardia> . Acessado em: 21 de junho de 2011.

MORAES, José Damiro. **A Trajetória Educacional Anarquista na Primeira República: das Escolas aos Centros de Cultura Social**, Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, UNICAMP, 1999

_____. "Educação anarquista no Brasil da Primeira República", In: **HISTEDBR**, Faculdade de Educação – Unicamp, Campinas, 2006. Disponível

em:<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_052.html>. Acessado em: 05 de janeiro de 2012.

_____. 'Leitura que recomendamos - o que todos devem ler': impressos didáticos e ensino de História nas escolas anarquistas. In: **Cadernos de História da Educação** (UFU. Impresso), v. 12, p. 45-58, 2013.

MORAES, José Damiro; GALLO, Silvio. Anarquismo e educação - a educação literária na Primeira República. In: Maria Stephanou; Maria Bastos; Maria Helena Câmara. (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**, Petrópolis: Vozes, 2005.

MORIYÓN, F.G.(org). **Educação Libertária**. Porto Alegre: Artmed, 1989.

MOURA, Maria Lacerda. **Ferrer, o clero romano e a educação laica**. São Paulo: s/e, 1934.

MÜLLER, Bertrand.(org.). **Correspondance: Marc Bloch et Lucien Febvre**, Fayard, 2004, 3 vol.

MURO, Nora. **La Enseñanza en la Escuela Moderna de Francisco Ferrer y Guardia: Barcelona (1901-1906).** Burgos: Editorial Gran Vía, 2009.

NAQUET, Alfred. Prefacio. In: LAISANT, Charles-Ange. **La Educación Fundada en la Ciencia**. Barcelona/México: Ramon de S. N. Araluce, s/d.

NASCIMENTO, Rogério H.Z. **Florentino de Carvalho – Pensamento social de um anarquista**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.

NETTLAU, Max. **Eliseo Reclus (1830-1905): la vida de un sabio justo y rebelde**. 2 vol. Barcelona: La Revista Blanca, 1930.

NOA, Francisco José Cuevas. **Anarquismo y Educación: la propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria**. Madrid: Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo, 2003.

NORDAU, Max. **As Mentiras Convencionais da nossa Civilização**. Rio de Janeiro: Organizações Simões, 1950.

OITICICA, José. **A doutrina anarquista ao alcance de todos**. São Paulo: Econômica Editorial Ltda., 1983.

OLIVEIRA, Juliana Matosinho. **Embates pela Educação: as iniciatovas libertárias de ensino e o Estado na Primeira República em São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul**, Trabalho de Conclusão de Curso em História, UFRGS, Porto Alegre, 2009

PALÀ, Albert; MARÍN, Dolors; MOLINA, Vicenç. **Francesc Ferrer i Guàrdia: escrits polítics i pedagògocs. Entre la política i la pedagogia**. Barcelona: Fundació Ferrer i Guàrdia, 2010.

PELLOUTIER, Fernand. Serviço de Ensino. In: MORIYÓN, F.G.(org). **Educação Libertária.** Porto Alegre: Artmed, 1989.

_____. A obra das Bolsas de Trabalho. In: CHAMBAT, Grégory. **Instruis para revoltar: Fernand Pelloutier e a educação rumo a uma pedagogia de ação direta.** São Paulo: Imaginário / Faísca, 2006a.

_____. O ensino em sociedade libertária. In: CHAMBAT, Grégory. **Instruis para revoltar: Fernand Pelloutier e a educação rumo a uma pedagogia de ação direta.** São Paulo: Imaginário / Faísca, 2006b.

_____. **O anarquismo e os sindicatos operários**. São Paulo, Imaginário, 2013.

PINHO, Adelino Tavares. **Pela Educaão e Pelo Trabalho e Outros Escritos**. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2012.

PINTO, José Vandério Cirqueira. "Geografia anarquista e anarquismo geográfico, geografia libertária e libertarismo geográfico. A excentricidade a atualidade no pensamento de Élisée Reclus". **Colóquio Internacional: Élisée Reclus e a geografia do novo mundo**. 6 a 10 de dezembro de 2011. Laboratório de Geografia Política. Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo: USP, 2011.

RAYNAUD, Jean-Marc. Mikhail Bakunin e a Educação Libertária. In: BAKUNIN, Mikhail. **A instrução integral.** São Paulo: Imaginário, 2003.

RECLUS, Élisée. La enseñanza de la Geografía. In: **Boletín de la Escuela Moderna**. año II, núm. 6. Barcelona, 31 marzo 1903.

_____. **El Hombre y la Tierra (6 volumes).** Barcelona: Maucci, 1906/1909.

_____. "Prefácio", In: **Patriotismo y Colonización**, Publicaciones de la Escuela Moderna, Barcelona, 1904

_____. Prefácio. In: **Nociones de las Primeras Edades de la Humanidad**. Barcelona, Publicaciones de la Escuela Moderna, 1905

_____. **Correspondance.** Tome III, Paris: Alfred Cortes, 1925.

_____. **Scritti Sociali**. Vol. 1. Buenos Aires: s/e, 1930

_____. **Correspondencia. [De 1850 a 1905]**. Selección a cargo de L. Fabbri. Buenos Aires: Iman, 1943.

_____. **A Evolução, A Revolução e o Ideal Anarquista.** São Paulo: Imaginário, 2002.

_____. **O Homem e a Terra – Educação**. São Paulo: Imaginário, 2010.

_____. O Ensino da Geografia. In: RECLUS, Élisée; KROPOTKIN, Piotr. **Escritos sobre Educação e Geografia**. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2011a.

_____. Prefácio a Noções de Geografia Física. n: RECLUS, Élisée; KROPOTKIN, Piotr. **Escritos sobre Educação e Geografia**. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2011b.

_____. Carta a Francisco Ferre y Guardia.n: RECLUS, Élisée; KROPOTKIN, Piotr. **Escritos sobre Educação e Geografia**. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2011c.

_____. **Anarquia pela Educação**. São Paulo: Hedra, 2011d.

RECLUS, Élisée; KROPOTKIN, Piotr. **Escritos sobre Educação e Geografia**. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2011.

RIGHI, Daniel. **O Cine Educativo de João Penteado: iniciativa pedagógica de um anarquista durante a Era Vargas**. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ROBIN, Paul. A educação integral. In: MORIYÓN, F.G.(org). **Educação Libertária**. Porto Alegre: Artmed, 1989.

_____. Technique du suicide. **Extrait de La Critique**, 1901

RODRIGUES, José. Educação Politécnica. In: PEREIRA, Isabel Brasil Pereira; LIMA, Júlio César França. **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008, p. 112-119.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROMANI, Carlo Maurizio. **Oreste Ristori: uma aventura anarquista**. São Paulo: Annablume, 2002.

RUTSCH, Mechthild. Vivir de una vida nueva: Jorge Engerrand (1877-1961), entre la antropología mexicana y la estadounidense de principios del siglo XX. **Nueva antropología**, México, v. 23, n. 73, dic. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-06362010000200007&lng=es&nrm=iso>. Acessado em: 05 set. 2013.

RYAN, John. **Francisco Ferrer, criminal conspirator a reply to the articles by William Archer in McClure's magazine**, November and December, 1910, St. Louis, Mo. B. Herder, 1911

SÀEZ, Jesús Miguel. “Ferrer y Guardia, Fundador de la 'Escuela Moderna'”, Universidad de Alicante, agosto de 2012. **Disponível em:** http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/23775/1/ferrer_guardia2.pdf **Acessado em 01/09/2013.**

SAFÓN, Ramón. **O racionalismo combatente: Francisco Ferrer y Guardia**. São Paulo: Imaginário, 2003.

SAMIS, Alexandre. **Clevelândia: anarquismo, sindicalismo e repressão política no Brasil**. São Paulo: Imaginário, 2002.

SANTOS, Luciana Eliza dos. **A Trajetória anarquista do educador João Penteado: leitura sobre educação, cultura e sociedade**, Dissertação de Mestrado em Educação, FE-USP, São Paulo, 2009

SCHMIDT, Michael Schmidt; VANDER WALT, Lucien. **Black Flame: the revolutionary class politics of anarchism and syndicalism**. Oakland: Ak Press, 2009

SELLI, Lucila; GARRAFA, Volnei. Solidariedade crítica e voluntariado orgânico: outra possibilidade de intervenção societária. In: **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, vol.13, no.2, Rio de Janeiro, Abril/Junho 2006

SILVA, Angela José da. **A Formação do Militante Anarquista: Primeiros movimentos para uma leitura distinta**, Tese de Doutorado em História, UFPR, Curitiba, 2003.

SILVA, Rodrigo Rosa da. **Imprimindo a Resistência: A Imprensa Anarquista e a Repressão Política em São Paulo (1930-1945).** Campinas, Dissertação de Mestrado, IFCH / UNICAMP, 2005.

_____. As idéias como delito: A imprensa anarquista nos registros do DEOPS-SP (1930-1945). In DEMINICIS, Rafael B.; REIS FILHO, Daniel Aarão (orgs.). **História do Anarquismo no Brasil – Volume 1**. Rio de Janeiro / Niterói: Mauad X / EdUFF, 2006.

_____. Élisée Reclus e a Escola Moderna de Francisco Ferrer i Guardia. In: **COLÓQUIO Internacional: Élisée Reclus e a Geografia do Novo Mundo**. Laboratório de Geografia Política/Departamento de Geografia – USP. São Paulo, 2011. Disponível em: < http:// redebrasilis.net/MemoriasReclusSP2011/rodrigo.pdf >. Acessado em: 30-jun-2012.

SILVA, Robledo Mendes da. **A Influência de Élisée Réclus na Educação Operária no Brasil: das Ciências Naturais à Educação Integral.** Dissertação de Mestrado, Unirio, 2010.

SINGER, Helena. **República de Crianças – Sobre experiências escolares de resistência**. São Paulo: Hucitec, 1997.

SKODA, Adriano Gonçalves. **Kropotkin (1842-1921): Histórias Fantásticas de um Geógrafo Anarquista.** Trabalho de Graduação Individua em Geografia, USP, São Paulo, 2013.

SOBREIRA, Antonio E. G. **Pedagogia anarquista e ensino de geografia: conquistando cotas de liberdade**. Tese de Doutorado, UNESP, Presidente Prudente, 2009

SOLÀ, Pere. **Las escuelas racionalistas em Cataluña (1909-1939).** Barcelona: Tusquets, 1978a.

_____. **Francesc Ferrer i Guàrdia i l'Escola Moderna**. Barcelona: Curial, 1978b.

_____. **Educació i moviment llibertari a Catalunya : 1901-1939**. Barcelona: Edicions 62, 1980.

_____. El honor de los estados y los juicios paralelos em el caso Ferrer Guardia. Un cuarto de siglo de historiografía sobre la «Escuela Moderna» de Barcelona. In: **Cuadernos de Historia Contemporánea**, núm. 24, 2004, pgs. 49-75.

_____. **Francesc Ferrer i Guàrdia i l'escola moderna**. Barcelona: Ateneu Enciclopèdic Popular, 1991.

_____. **Ferrer Guardia pedagogo y hombre de acción - La mirada apasionada de Alban Rosell sobre el fundador de la escuela moderna**. Barcelona: Clavell, 2012.

_____. Jean Wintsch i l'Escola Ferrer de Lausanne. **Espai de Llibertat**, 66, Barcelona, 2012. Disponível em: http://blog.ferrerguardia.org/2012/12/jean-wintsch-i-lescola-ferrer-de-lausanne/ Acessado em: 10 de jun 2013.

TAHAN, Malba. **O Homem que Calculava**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **As Maravilhas da Matemática**. Rio de Janeiro: Bloch, 1973.

TERRA, Paulo S. **O Ensino de ciências e o anarquismo epistemológico**. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 19, n.2: p.208-218, ago. 2002.

TODES, Daniel P. **Darwin Without Malthus – The Struggle for Existence in Russian Evolutionary Thought.** New York: Oxford University Press, 1989.

_____. The Scientific Background of Kropotkin's 'Mutual Aid'. **The Raven – anarchist Quarterly**, Vol. 6, no. 4, Oct-Nov. 1993 (24 – Science 1)

TOLSTOI, León. **La Escuela de Yásnaia Poliana**. Palma de Mallorca: José J. de Olañeta Editor, 2003.

TOMASSI, Tina. **Breviário del pensamiento educativo libertário**. Colombia: Editoria Otra Vuelta de Tuerca, 1988.

TRAGTENBERG, Maurício. **Francisco Ferrer e a pedagogia libertária**. **Educação & Sociedade**, ano II, n. 1, p. 17-49, set. 1978.

_____. **Sobre educação política e sindicalismo**. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1982.

TRAGTENBERG, Maurício (org.). **Kropotkin: textos escolhidos**. Porto Alegre: L&PM, 1987.

ULLMAN, Joan Connelly. **La Semana Tragica: Estudio sobre las causas socioeconómicas del anticlericalismo em España (1898-1912).** Barcelona: Ediciones Ariel, 1972.

VELÁZQUEZ VICENTE, Pascual. **La Escuela Moderna: una editorial y sus libros de texto (1901-1920).** Tese de doutorado, Facultad de Educación, Universidad de Múrcia, 2009.

VELÁZQUEZ. Pascual; VIÑAO, Antonio. Un programa de Educación Popular: El legado de Ferrer Guardia y la Editorial Publicaciones de la Escuela Moderna (1901-1936). In: **Educació i Història**, Núm. 16, juliol-desembre, 2010, p.79-104

VICENTE MOSQUETE, Maria Teresa, Eliseo Reclus: compromiso social y libertad científica del siglo XIX para el siglo XXI. In ARNAU, Xavier; CALVO, Lluís; GIRÓN, Álvaro; NADAL, Francesc (eds.), **Ciència i Compromis Social: Élisée Reclus (1830-1905) i la Geografia de la Llibertat**, Barcelona: Res. d'Investigadors/CSIC, 2007.

VIDAL, César (2005). **Los masones. La sociedad secreta más influyente de la historia**. Madrid: Planeta, 2005.

WAGNER, Robert L., Engerrand, George Charles Marius. **Handbook of Texas Online**. Published by the Texas State Historical Association, s/d. Disponível em: (http://www.tshaonline.org/handbook/online/articles/fen01), Acessado em 05 de set. 2013

WALTER, Nicolas. O que é Anarquismo?. In: **Libertários, Revista trimestral de expressão anarquista**, N° 1, 3° trimestre de 2002, São Paulo: Imaginário, 2002, p. 5-7

WINTSCH, Jean; HEIMBERG, Charles. **L'École Ferrer de Lausanne**. Lausanne: Entremonde, 2012.

WOODCOCK, George. **Anarquismo: história das idéias e do movimento (2 vols)**. Porto Alegre: L&PM, 1983.

WOODCOCK, George; AVAKUMOVIC, Ivan. **El Príncipe Anarquista.** Madrid: Jucar, 1978.

ZANARDO, Fernando. **Práticas pedagógicas libertárias em Geografia: experiências e novas proposições didáticas para o ensino autônomo.** Trabalho de Conclusão de curso (monografia) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas: 2012.