



**UDESC**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TESE DE DOUTORADO**

**O LEGADO DE FRANCISCO FERRER Y  
GUARDIA EM MOVIMENTO:  
APROPRIAÇÕES DO MODELO  
PEDAGÓGICO RACIONALISTA NAS  
ESCOLAS MODERNAS Nº1 E DE STELTON  
(1913-1925)**

**DOUGLAS BAHR LEUTPRECHT**

**FLORIANÓPOLIS, 2018**



**DOUGLAS BAHR LEUTPRECHT**

**O LEGADO DE FRANCISCO FERRER Y GUARDIA EM MOVIMENTO:  
APROPRIAÇÕES DO MODELO PEDAGÓGICO RACIONALISTA NAS ESCOLAS  
MODERNAS Nº1 E DE STELTON (1913-1925)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação – Linha de pesquisa: História e Historiografia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Norberto Dallabrida

**FLORIANÓPOLIS/SC**

**2018**

L654| Leutprecht, Douglas Bahr

O legado de Francisco Ferrer Y Guardia em movimento: apropriações do modelo pedagógico racionalista nas escolas modernas n.º 1 e de Stelton (1913-1925) / Douglas Bahr Leutprecht. - 2018.

230 p. : il. ; 29 cm

Orientador: Norberto Dallabrida

Bibliografia: p. 219-230

Tese (Doutorado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

1. Educação. 2. Anarquismo e anarquistas. 3. Escolas. I. Dallabrida, Norberto. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD: 370 – 20. ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Alice de A. B. Vazquez CRB 14/865  
Biblioteca Central da UDESC

## DOUGLAS BAHR LEUTPRECHT

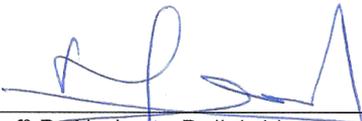
### O legado de Francisco Ferrer y Guardia em movimento: apropriações do modelo pedagógico racionalista nas Escolas Modernas nº1 e de Stelton (1913-1925)

Tese julgada adequada para obtenção do Título de Doutor/a em Educação junto ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Florianópolis, 25 de julho de 2018.

#### Banca Examinadora:

Presidente/a:

  
\_\_\_\_\_  
Profº Dr Norberto Dallabrida  
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Membro:

  
\_\_\_\_\_  
Profª Drª Roselaine Rippa  
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

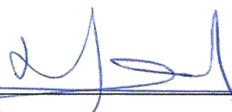
Membro:

  
\_\_\_\_\_  
Profª Drª Marcus Levy Bencostta  
Universidade Federal do Paraná – UFPR

Membro:

  
\_\_\_\_\_  
Profª Drª Raquel Alvarenga Sena Venera  
Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

Membro:

  
\_\_\_\_\_  
Profª Drª Sara Ramos Zamora  
Universidad Complutense Madrid – UCM – via Skype



## AGRADECIMENTOS

Nos meus trabalhos de conclusão anteriores, tanto o de graduação quanto o de mestrado, sempre tive o auxílio de muitas pessoas ao meu redor. Porém, eu nunca tive um sentimento de inadimplência tão grande quanto ao finalizar esta tese. Deste modo, correndo o risco de cometer injustiças, deixo meus agradecimentos para algumas pessoas que tiveram grande importância para a sua conclusão, bem como nas demais atividades relacionadas ao curso.

Primeiramente, gostaria de agradecer ao orientador desta pesquisa, o professor Norberto Dallabrida. Seus apontamentos, sempre em fonte de cor azul-avaí, aliados ao bom humor, foram determinantes durante o percurso desses quatro anos. Recentemente, uma amiga, discente do mesmo Programa de Pós-Graduação, pediu para que eu fornecesse um segundo olhar sobre um texto de sua autoria. Durante esse processo, comecei a perceber a influência que o professor Norberto exerceu sobre minha escrita e leitura, de modo que, em certo momento, passei a fazer os comentários no texto dela em terceira pessoa: “Professor Norberto Dallabrida falando: o parágrafo está muito conciso”.

Agradeço aos professores Marcus Levy Bencostta, Gladys Mary Ghizoni Teive, Clarícia Otto e Raquel Alvarenga de Senna Venera, membros da banca de qualificação, pelos importantes apontamentos realizados naquele momento, que engrandeceram muito o teor do trabalho, assim como agradeço às professoras Sara Ramos Zamora e Roselaine Rippa, por terem aceitado o convite de participar da banca de defesa. Me sinto na obrigação de quebrar a isonomia entre os membros da banca para agradecer de forma especial duas pessoas cuja importância está além da tese em si. Em sequência cronológica, inicio com a professora Raquel Senna Venera, que continuará sendo minha orientadora, querendo ou não, e que contribuiu muito para meu ingresso no doutorado. Em segundo lugar, à professora Gladys que, durante uma disciplina que cursei como aluno especial, me fez ter certeza de que este era o Programa de Pós-Graduação do qual eu desejava fazer parte. Além dos professores envolvidos na qualificação e defesa da tese, desejo agradecer também à professora Vera Lucia Gaspar da Silva, cujo rigor teórico-metodológico só é proporcional à sua disposição em auxiliar seus alunos.

Agradeço a todos os companheiros de turma pelas frutíferas discussões ocorridas em sala de aula. Novamente rompo a isonomia ao destacar toda a ajuda que recebi de Graziela Peruch Rosso em muitos momentos do percurso. Incluo aqui também minha eterna “veterana” (nas palavras da professora Gladys, minha “preceptora” no programa), Cibele Piva Ferrari, por todo o incentivo e parceria, desde meu primeiro ano da Graduação, atravessando o Mestrado e chegando no Doutorado.

Outro apoio muito importante para a realização desta pesquisa foi o fornecido pelos acervos consultados. Primeiramente, o grupo ligado ao Acervo João Penteado, cujos integrantes foram extremamente solícitos durante a visita. Essa só foi possível graças à mediação de Leticia Vieira, que fez os contatos necessários, assim como forneceu as informações de sobrevivência em São Paulo. Também é digno de nota o auxílio de Fernanda Perrone e Jon Scott, duas pessoas ligadas à *Rutgers University* e à organização *Friends of the Modern School*, que tiveram muita disposição em me ajudar, através dos contatos via e-mail.

Gostaria de destacar algumas pessoas cujas conversas tiveram grande importância ao direcionar os caminhos da tese. Nesse aspecto, destacam-se as duas pesquisadoras Luciana Eliza dos Santos e Tatiana da Silva Casavara, ligadas ao grupo do Acervo João Penteado, que se disponibilizaram a compartilhar seu conhecimento sobre a temática. Também não posso deixar de lembrar de Maikon Jean Duarte, responsável por me inserir nas discussões sobre o anarquismo em idos de 2010, e o professor Rogério de Castro, que troquei algumas mensagens sobre o assunto. Ambos me auxiliaram em importantes questões conceituais sobre o movimento libertário.

Por fim, agradeço à Secretaria Municipal de Educação de São Francisco do Sul, que possibilitou o afastamento remunerado durante grande parte do processo de doutoramento. Espero poder retribuir tal ajuda à altura, através de minha atuação dentro da rede de ensino.

## RESUMO

A presente tese visa analisar duas apropriações do modelo pedagógico racionalista, desenvolvido na Escola Moderna de Barcelona por Francisco Ferrer y Guardia entre 1901 e 1906. Tal instituição, cujos envolvidos estavam vinculados ao movimento anarquista, elaborou um modelo pedagógico pautado em uma educação científica e racional, coeducação social e de gênero, educação integral e higiene da infância. Com a execução de Francisco Ferrer y Guardia pelo governo espanhol em 1909, por conta de um suposto envolvimento com a Semana Trágica de Barcelona, o modelo pedagógico racionalista teve sua circulação ampliada, de modo que diversas experiências pedagógicas foram realizadas com base nele. Nesse sentido, primeiramente, é estudada a apropriação realizada no contexto da Escola Moderna Nº1, fundada na cidade de São Paulo. O recorte temporal será todo o período de existência da instituição (1913-1919), quase que integralmente sob a direção do anarquista espírita João de Camargo Penteado. Na sequência, a análise se voltará para a forma como os responsáveis pela Escola Moderna de Stelton, fundada no estado de Nova Jérsei, nos Estados Unidos, se apropriaram do modelo pedagógico em questão. Nesse caso, optou-se por focar a análise no período em que o casal Elizabeth e Alexis Ferm estiveram na direção da instituição, por ser considerado o período mais produtivo em questão de práticas pedagógicas. Como fontes, foram utilizadas, além da produção historiográfica sobre a temática, documentos produzidos nas instituições, como fotografias, jornais escolares e textos de autoria dos envolvidos. Concluiu-se que, em ambos os casos, os crivos de apropriação estavam ligados às ideias e práticas pedagógicas que circulavam no período, assim como as condições objetivas de cada contexto. No caso paulista, destacam-se as práticas presentes nos grupos escolares, especialmente no que se refere ao uso da metodologia intitulada lição de coisas. Ao mesmo tempo, algumas práticas dos grupos escolares foram adaptadas para poder dialogar com os princípios anarquistas. Já no caso da Escola Moderna de Stelton, não foram identificadas muitas características semelhantes ao que ocorria na instituição de referência do modelo, no caso, a Escola Moderna de Barcelona. Por outro lado, percebeu-se que, nesse caso, o modelo pedagógico racionalista foi significativamente imbuído de práticas froebelianas e escolanovistas, especialmente as de John Dewey e Friedrich Froebel.

**Palavras-chave:** Educação anarquista. Pedagogia racionalista. Escola Moderna Nº1. Escola Moderna de Stelton.



## ABSTRACT

This thesis aims to analyze two appropriations of the rationalist pedagogical model developed in the Modern School of Barcelona by Francisco Ferrer y Guardia between 1901 and 1906. This institution, whose members were linked to the anarchist movement, developed a pedagogical model based on a scientific education and rational, social and gender coeducation, integral education and childhood hygiene. With the execution of Francisco Ferrer y Guardia by the Spanish government in 1909, due to an alleged involvement with the Barcelona Tragic Week, the rationalistic pedagogical model had its circulation expanded, so that several pedagogical experiences were carried out based on it. In this sense, the appropriation carried out in the context of Modern School N°1, founded in the city of São Paulo, is first studied. The temporal cut will be the entire period of existence of the institution (1913-1919), almost entirely under the direction of the spiritist anarchist João de Camargo Penteado. The analysis will then turn to the way in which those responsible for the Stelton Modern School, founded in the state of New Jersey, in the United States, have appropriated the pedagogical model in question. In this case, it was decided to focus the analysis in the period in which the couple Elizabeth and Alexis Ferm were in the direction of the institution, being considered the most productive period in question of pedagogical practices. As sources, in addition to the historiographical production on the theme, documents produced in institutions, such as photographs, school newspapers and texts by those involved, were used. It was concluded that, in both cases, the appropriation screens were linked to the ideas and pedagogical practices that circulated in the period, as well as the objective conditions of each context. In the case of São Paulo, the practices present in the school groups stand out, especially regarding the use of the methodology called lesson of things. At the same time, some practices of school groups were adapted to be able to dialogue with anarchist principles. In the case of the Stelton Modern School, many similar characteristics were not identified in the reference institution of the model, in this case the Modern School of Barcelona. On the other hand, it was perceived that, in this case, the rationalistic pedagogical model was significantly imbued with froebelian and scholasticist practices, especially those of John Dewey and Friedrich Froebel.

**Keywords:** Anarchist education. Rationalist pedagogy. Modern School N°1. Stelton Modern School.



## RESUMEN

La presente tesis pretende analizar dos apropiaciones del modelo pedagógico racionalista, desarrollado en la Escuela Moderna de Barcelona por Francisco Ferrer y Guardia entre 1901 y 1906. Esta institución, cuyos involucrados estaban vinculados al movimiento anarquista, desarrolló un modelo pedagógico pautado en una educación científica y racional, coeducación social y de género, educación integral e higiene de la infancia. Con la ejecución de Francisco Ferrer y Guardia por el gobierno español en 1909, por cuenta de una supuesta implicación con la Semana Trágica de Barcelona, el modelo pedagógico racionalista tuvo su circulación ampliada, de modo que diversas experiencias pedagógicas se realizaron con base en él. En ese sentido, primero, se estudia la apropiación realizada en el contexto de la Escuela Moderna N°1, fundada en la ciudad de São Paulo. El recorte temporal será todo el período de existencia de la institución (1913-1919), casi íntegramente bajo la dirección del anarquista espírita João de Camargo Penteado. En la secuencia, el análisis se volverá a la forma en que los responsables de la Escuela Moderna de Stelton, fundada en el estado de Nueva Jersey, en Estados Unidos, se apropiaron del modelo pedagógico en cuestión. En ese caso, se optó por enfocar el análisis en el período en que la pareja Elizabeth y Alexis Ferm estuvieron en la dirección de la institución, por ser considerado el período más productivo en cuestión de prácticas pedagógicas. Como fuentes, fueron utilizadas, además de la producción historiográfica sobre la temática, documentos producidos en las instituciones, como fotografías, diarios escolares y textos de autoría de los involucrados. Se concluyó que, en ambos casos, los cribas de apropiación estaban vinculados a las ideas y prácticas pedagógicas que circulaban en el período, así como las condiciones objetivas de cada contexto. En el caso paulista, se destacan las prácticas presentes en los grupos escolares, especialmente en lo que se refiere al uso de la metodología titulada lección de cosas. Al mismo tiempo, algunas prácticas de los grupos escolares fueron adaptadas para poder dialogar con los principios anarquistas. En el caso de la Escuela Moderna de Stelton, no se identificaron muchas características semejantes a lo que ocurría en la institución de referencia del modelo, en el caso, la Escuela Moderna de Barcelona. Por otro lado, se percibió que, en ese caso, el modelo pedagógico racionalista fue significativamente imbuido de prácticas froebelianas y escolanovistas, especialmente las de John Dewey y Friedrich Froebel.

**Palabras clave:** Educación anarquista. Pedagogía racionalista. Escuela Moderna N°1. Escuela Moderna de Stelton.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> - Retrato de Francisco Ferrer y Guardia (s.d.).....	61
<b>Figura 2</b> - Julgamento de Francisco Ferrer y Guardia (1909).....	70
<b>Figura 3</b> - Capa do livreto organizado por Leonard Abbott em decorrência do primeiro aniversário de morte de Ferrer y Guardia.....	72
<b>Figura 4</b> - Fotografia da turma: <i>primer año normal preparatorio</i> (1903) .....	94
<b>Figura 5</b> - Fotografia da turma: <i>curso medio</i> (1903) .....	95
<b>Figura 6</b> - Fotografia da turma: <i>segunda clase preparatoria</i> (1903) .....	96
<b>Figura 7</b> - Fotografia de turma: <i>clase infantil</i> (1903).....	97
<b>Figura 8</b> - Sala de aula de uma classe de <i>párvulos</i> da Escola Moderna de Barcelona (1907).....	103
<b>Figura 9</b> - Sala de aula de uma classe superior da Escola Moderna de Barcelona (1906).....	104
<b>Figura 10</b> - Sala de Ciências Naturais da Escola Moderna de Barcelona (1907) ...	105
<b>Figura 11</b> - Retrato de João Penteado (s.d.) .....	120
<b>Figura 12</b> - Anúncio da Escola Moderna Nº1.....	139
<b>Figura 13</b> - Periódico escolar <i>O Inicio</i> (1915).....	144
<b>Figura 14</b> - Boletim da Escola Moderna (1918) .....	145
<b>Figura 15</b> - Distribuição de alunos da Escola Moderna Nº1 .....	152
<b>Figura 16</b> - Alunos da Escola Moderna Nº1 (1913) .....	153
<b>Figura 17</b> - Capa do caderno <i>Coleção de Recitativos Escolares</i> (s.d.) .....	158
<b>Figura 18</b> - Will Durant com seus alunos na entrada da Escola Moderna de Nova Iorque (1912).....	180
<b>Figura 19</b> - Alexis e Elizabeth Ferm (s.d.) .....	186
<b>Figura 20</b> - Excerto da edição de julho de 1918 do periódico <i>The Modern School</i> .188	
<b>Figura 21</b> - Capa do periódico <i>The Voice of the Children</i> (1922).....	200
<b>Figura 22</b> - Excerto do periódico <i>The Voice of the Children</i> (1922).....	201
<b>Figura 23</b> - Alexis Ferm e seus alunos na oficina de carpintaria (ca. 1920) .....	203
<b>Figura 24</b> - Banho de rio na Colônia Ferrer (1918).....	206
<b>Figura 25</b> - Peça de teatro apresentada pelos alunos da Escola Moderna de Stelton (ca. 1920).....	208



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2 A ESCOLA MODERNA DE BARCELONA (1901-1906) E A ELABORAÇÃO DO MODELO PEDAGÓGICO RACIONALISTA .....</b>	<b>41</b>
2.1 O MOVIMENTO ANARQUISTA E A EDUCAÇÃO .....	42
2.2 FRANCISCO FERRER Y GUARDIA E O CONTEXTO HISTÓRICO CATALÃO NO FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO XX.....	60
2.3 O MODELO PEDAGÓGICO RACIONALISTA .....	73
<b>3 ENTRE A NORMALIZAÇÃO E A TRANSGRESSÃO: A ESCOLA MODERNA Nº1 (1912-1919).....</b>	<b>119</b>
3.1 MOVIMENTO OPERÁRIO PAULISTANO DO INÍCIO DO SÉCULO XX.....	121
3.2 JOÃO PENTEADO: ESPÍRITA, ANTICLERICAL E ANARQUISTA .....	125
3.3 APROPRIAÇÕES DO MODELO PEDAGÓGICO RACIONALISTA NA ESCOLA MODERNA Nº1 .....	141
<b>4 A CRIANÇA NO CENTRO DO PROCESSO EDUCATIVO: A ESCOLA MODERNA DE STELTON (1915-1925).....</b>	<b>167</b>
4.1 APONTAMENTOS SOBRE O ANARQUISMO NOS ESTADOS UNIDOS .....	168
4.2 O MOVIMENTO ESCOLAMODERNISTA EM NOVA IORQUE E STELTON....	174
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>213</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>219</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Houve na vida do senhor Palomar uma época em que sua regra era esta: primeiro, construir um modelo na mente, o mais perfeito, lógico, geométrico possível; segundo, verificar se tal modelo se adapta aos casos práticos observáveis na experiência; terceiro, proceder às correções necessárias para que modelo e realidade coincidam (CALVINO, 1994, p. 97).

Enquanto escrevo essas palavras introdutórias, observo a lombada verde limão de uma brochura na estante: se trata da edição de 2009 do Caderno de Pedagogia do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade da Região de Joinville. Nele existem diversos artigos produzidos pelos alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia, salvo uma exceção: um ensaio de minha autoria intitulado *Possibilidades de contribuição da teoria libertária para o pensamento pedagógico* (LEUTPRECHT, 2009). Naquele momento, eu cursava o último ano da Licenciatura em História, e estava imerso em discussões sobre o anarquismo<sup>1</sup>, de modo que via na pedagogia libertária a panaceia para todos os males da educação. Soube então que os editores da publicação em questão, que costumava publicar apenas artigos relacionados à trabalhos de conclusão de estágio do curso de Licenciatura em Pedagogia, estavam aceitando textos externos. Porém, havia um detalhe: o prazo final encerrava no dia seguinte. Dessa forma, o ensaio foi produzido em apenas uma madrugada: o que faltava de densidade nas discussões e vivência de sala de aula, sobrava em vontade de defender a pedagogia libertária e aqueles autores tão fascinantes. Hoje, penso que, com a energia daquela madrugada, eu teria terminado o presente texto em poucos dias.

Relendo algumas páginas do texto, percebo o quanto me distanciei do posicionamento romantizado daquele momento, especialmente sobre um dos principais autores que aparecerá nas próximas páginas: o catalão Francisco Ferrer y Guardia<sup>2</sup> (1859-1909), considerado um dos pensadores de maior evidência entre os

---

<sup>1</sup> No presente texto, o termo libertário será utilizado como sinônimo de anarquismo de orientação socialista. Essa advertência é necessária pelo fato de que, na contemporaneidade, movimentos ligados à ideia de Estado mínimo também passaram a utilizar o termo.

<sup>2</sup> O nome do autor também aparece em alguns textos com a grafia catalã Francesc Ferrer i Guàrdia. Em relação ao uso de termos de língua estrangeira, optou-se por utilizar as versões aclimatadas de termos consagrados, como no caso dos nomes de cidades (Ex: Nova Jérsei) ou

espaços que debateram e debatem a educação por um viés anarquista. Sua obra mobilizou diversas experiências pedagógicas e posicionamentos de educadores pelo globo. A rápida e intensa circulação de sua obra no início do século XX, em boa medida por conta de sua morte trágica, contribuiu maciçamente para que, em poucos anos, Ferrer y Guardia se tornasse um educador amplamente conhecido e controverso. Os diferentes posicionamentos acerca de sua obra lhe renderam alcunhas como: “[...] um racionalista obtusamente ortodoxo, espírito tacanho e prosaico” (WOODCOCK, 2008, p.118), “[...] paladino da Escola Nova, precursor e sonhador impertinente” (MOURA, 1934, p.06), “[...] um místico e fanático revolucionário, conspirador e atrevido, instrumento de políticas mais ou menos patifes” (ROSSEL *apud* GUSSINYER, 2011, p.168, tradução livre), “[...] um dos inúmeros mártires do pensamento livre” (TRAGTENBERG, 2004, p.136), dentre outros, de modo que o autor parece estabelecer certa relação de amor e ódio entre seus leitores.

Francisco Ferrer y Guardia, com o auxílio de diversos colaboradores, planejou e construiu uma escola – a Escola Moderna de Barcelona<sup>3</sup> – e nela desenvolveu e aplicou suas ideias pedagógicas. Como afirma Pere Solà i Gussinyer (2001, p. 48, tradução livre), essas ideias não eram necessariamente originais, mas sim “[...] é original e criativa - até o ponto de constituir um verdadeiro marco da pedagogia progressista radical - sua forma de levar a cabo tais ideias”. E nesse aspecto, o próprio Ferrer y Guardia (2014, p. 71) parecia ter ciência dessa questão:

Dois meios de ação são oferecidos àqueles que querem renovar a educação da infância: trabalhar para a transformação da escola pelo estudo da criança, a fim de provar cientificamente que a organização atual do ensino é defeituosa e adotar melhoras progressivas; ou fundar escolas novas nas quais sejam aplicados diretamente princípios encaminhados ao ideal que são formados da sociedade e dos homens que reprovam os convencionalismos, as crueldades, os artifícios e as mentiras que servem de base para a sociedade moderna.

Conceituar e/ou sistematizar o pensamento anarquista é uma tarefa bastante complexa. Primeiramente, é fundamental abandonar completamente a visão simplista da doutrina anarquista como simplesmente “antiestatismo” ou “desordem”.

---

instituições (Ex: Escola Moderna de Barcelona). Duas exceções, por conta da recorrência de uso, serão as utilizações dos nomes “Escola Moderna de Nova Iorque” e “Escola Moderna de Stelton”, que não possuem aclimatações consagradas em língua portuguesa.

<sup>3</sup> No idioma original, *Escuela Moderna de Barcelona*. Optou-se pela utilização de termos em português para se referir às instituições e obras que aparecerão recorrentemente durante o texto.

Uma das opções comumente utilizadas, nesse sentido, é pensar o anarquismo enquanto filosofia, ou, como afirma Sílvio Gallo (2006, p.20, grifo do autor), um “[...] *princípio gerador*, uma atitude básica que pode e deve assumir as mais diversas características particulares de acordo com as condições sociais e históricas às quais é submetido”. Esse princípio gerador, ainda segundo o autor, seria sustentado por quatro características básicas: autonomia individual, internacionalismo, autogestão social e ação direta.

A questão da autonomia individual é uma das mais caras para os libertários. Nas palavras de Mikhail Bakunin,

Só sou verdadeiramente livre quando todos os seres humanos que me cercam, homens e mulheres, são igualmente livres. A liberdade do outro, longe de ser um limite ou a negação de minha liberdade, é, ao contrário, sua condição necessária e sua confirmação. Apenas a liberdade dos outros me torna verdadeiramente livre, de forma que, quanto mais numerosos forem os homens livres que me cercam, e mais extensa e ampla for sua liberdade, maior e mais profunda se tornará minha liberdade (1983, p. 32–33).

Importante ressaltar que aqui não se trata da liberdade artificial do “bom selvagem” de Jean-Jacques Rousseau, mas de um princípio de liberdade social. E nesse sentido de liberdade coletiva, inclui-se a questão da solidariedade entre os povos, que se materializa na problemática do internacionalismo. Corresponde à outra liberdade do pensamento libertário, que consiste na exclusão das fronteiras, em que os anarquistas acreditam que, para construir a própria liberdade, seja necessário ultrapassar os limites nacionais. Como afirma Sílvio Gallo (2006, p.21), os socialistas libertários não concebem que o processo de construção da sociedade libertária “[...] possa se restringir a uma ou a algumas dessas unidades geopolíticas às quais chamamos países”.

Para os anarquistas, segundo o sentido filosófico do termo, não deve ser aceita nenhuma autoridade que não provenha da própria comunidade em questão. O princípio de autogestão social, baseado especialmente nos conceitos de federalismo presente em uma das últimas obras de Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), vem sendo abordado por movimentos sociais na atualidade, confrontando o sistema de autoridade vertical proposto pela democracia representativa sugerindo “[...] uma democracia participativa, onde cada pessoa participe ativamente dos destinos políticos de sua comunidade”. (GALLO, 2006, p.21). Em outras palavras, parte do pressuposto de que o governo de um dado microcosmo não deve estar fora dele, através de um Estado, mas gerido por aqueles que o compõe diretamente.

Importante ressaltar que a ideia de autogestão não é utilizada apenas pela pedagogia anarquista, podendo ser encontrada, por exemplo, nas práticas escolanovistas.

Por fim, um ponto que pode ser identificado nos mais variados tipos de anarquismo é a utilização da ação direta. São as práticas utilizadas para a construção de uma sociedade embasada nos princípios libertários anteriores. Apesar do grande destaque de ações violentas, como atentados a bomba, o princípio de ação direta se apresenta das mais diversas formas, dentre a propaganda e a educação.

Uma sistematização interessante para conseguirmos nos situar dentro da heterogeneidade de perspectivas anarquistas é o modelo defendido por Iain McKay (2008), que propõe a divisão do anarquismo em duas grandes vertentes: o anarquismo individualista e o anarquismo social. Em relação à primeira delas, é enfatizada, como o próprio nome diz, a questão do indivíduo, defendendo a ideia de que a sociedade sem Estado e sem dominação capitalista ocorreria através de atitudes individuais, especialmente através da educação. Inspirada nos escritos, principalmente, de Max Stirner, Benjamin Tucker, William Godwin, Herbert Spencer, dentre outros, o anarquismo individualista não exerceu uma influência significativa, com exceção dos Estados Unidos (MCKAY, 2008).

Já o anarquismo social postula a necessidade da organização da sociedade para o estabelecimento de uma sociedade sem dominação estatal e/ou capitalista. Nesse sentido, se dividirá em outros subgrupos, de acordo, principalmente com a estratégia adotada para tal fim. Dentre eles, um dos primeiros a surgir foi o mutualismo. Tendo como primeiro expoente Pierre-Joseph Proudhon, defende o associativismo e o cooperativismo entre os indivíduos através da formação de “federações agroindustriais”. Os meios de produção podem ser propriedade do indivíduo, porém, o produto do trabalho deve ser dividido entre todos.

O anarquismo coletivista, por sua vez, defende a necessidade de coletivização de todos os meios de produção e bens através da expropriação revolucionária, surgiu dentro da Associação Internacional dos Trabalhadores, na segunda metade do século XIX. Também conhecida como Primeira Internacional, foi a primeira organização de trabalhadores a ter um alcance internacional, abrangendo praticamente toda a Europa, bem como países de outros continentes, como os Estados Unidos. Nesse aspecto, o anarquismo coletivista se aproxima muito do

anarquismo comunista, sendo que a principal diferença é sobre o produto do trabalho. Apesar de ambos pregarem o fim do dinheiro, o anarquismo coletivista defende a utilização de um sistema de notas de trabalho, que corresponderiam ao tempo dedicado em sua função. Dessa forma, cada trabalhador, de acordo com essa vertente, deveria receber de acordo com o próprio trabalho. Já o anarquismo comunista/anarcocomunismo, cuja principal referência é Piotr Kropotkin, prega a abolição também dos salários, em que cada indivíduo tomaria posse livremente do produto do trabalho coletivo, de acordo com a própria necessidade.

Por fim, uma corrente anarquista de grande influência no movimento operário é o anarcossindicalismo, que defende a organização dos trabalhadores através dos sindicatos como estratégia privilegiada para a derrubada do Estado capitalista e o início de uma sociedade igualitária. Tal estratégia, apesar de comumente relacionada à Confederação Geral do Trabalho, no contexto francês da década de 1890, já era defendida por Bakunin em sua oposição à Karl Marx na Primeira Internacional, de modo que o anarquismo tem uma relação direta com o que, posteriormente, seria conhecido como sindicalismo revolucionário (CORRÊA, 2011).

As definições acima partem de uma ênfase no aspecto filosófico do anarquismo, de acordo com as práticas adotadas por cada grupo ou indivíduo. Porém, pensar o anarquismo como movimento histórico exige que façamos um recorte mais específico. De acordo com Felipe Corrêa (2018, p. 21), o anarquismo numa perspectiva histórica seria

[...] uma ideologia, uma doutrina socialista e revolucionária que se fundamenta em princípios determinados, cujas bases se definem a partir de uma crítica da dominação e de uma defesa da autogestão; em termos estruturais, o anarquismo defende uma transformação social, fundamentada em estratégias, que devem permitir a substituição de um sistema de dominação por um sistema de autogestão.

O movimento anarquista, visto sob essa perspectiva, está relacionado a três pontos principais: a crítica à dominação, seja ela imperialista, de gênero ou étnico-racial; a defesa da autogestão; estratégias de luta, bem como as concepções de violência e revolução social. Diferenciar o anarquismo filosófico do histórico não significa uma oposição entre ambos, mas entender que existe uma tradição fundada em um dado contexto de lutas sociais, que não pode ser ignorado. Os anarquistas individualistas, por exemplo, serão considerados anarquistas numa perspectiva filosófica, mas por conta de não estarem envolvidos em uma organização que vise a

revolução socialista, estão à parte do movimento anarquista histórico, cujas raízes remetem à Associação Internacional dos Trabalhadores

Também foi no seio da Associação Internacional dos Trabalhadores, especialmente no Congresso de 1868, que a questão da educação recebeu significativo destaque dentro do movimento operário. Naquele momento, passou a ser defendida uma educação integral, que serviria para emancipar a classe trabalhadora. Pautado nesse movimento, os princípios pedagógicos de educação científica e racional, coeducação social e de gênero, educação integral e higiene da infância, que nortearam a Escola Moderna de Barcelona, compuseram o que será chamado no presente texto de modelo pedagógico racionalista. Um modelo pedagógico será compreendido como um objeto cultural construído através de “[...] dispositivos de propagação e implantação de ‘bons moldes’ e homogeneização das práticas docentes” (CARVALHO, 2011, p. 185). Trata-se de uma construção histórica que consiste em uma “[...] intersecção da pluralidade dos dispositivos científicos, religiosos, políticos e pedagógicos que definiram a modernidade como sociedade da escolarização” (CARVALHO, 2003, p.269). Pensar uma série de práticas pedagógicas relacionadas como modelo permite analisá-los com maior inteligibilidade, implicando no trabalho com “[...] sistemas de relações, testando a pertinência descritiva e analítica desses sistemas, no diálogo com as fontes documentais” (CARVALHO, 2011, p. 188).

Com a expansão da escolarização, ainda no século XIX, surgiram diferentes modelos escolares concorrentes que buscavam a hegemonia no campo educacional. Para que um modelo pedagógico fosse bem-sucedido e superasse seus “adversários” nessa disputa, era necessário que conseguisse construir uma representação de si enquanto modelo mais eficiente. Para tanto, precisava também construir representações de escola, aluno e mestre, adequadas à sua própria concepção pedagógica. Em outras palavras, a disputa entre modelos pedagógicos se dá no campo semântico em torno dos sentidos do bem ensinar, através do qual ocorre a supracitada homogeneização das práticas docentes. Nesse processo, diversos instrumentos são utilizados: publicações, exposições, palestras, etc.

Tais instrumentos serão entendidos como dispositivos de modelização, que visam manter a coerência do modelo pedagógico. Do mesmo modo, mas em um nível diferente, existem dispositivos de normatização, que são ferramentas que normatizam as práticas pedagógicas como os dispositivos de organização de tempo

e espaço escolar (horários pré-definidos, organização das salas, etc) e os dispositivos de normatização dos saberes a ensinar e das condutas a inculcar (organização curricular, regras de comportamento, etc). Ambos os dispositivos, normatizadores e modelizadores, têm em comum o objetivo de evitar transgressões, por parte daqueles aos quais são destinados.

Quando um indivíduo ou grupo decide aderir a um modelo pedagógico, ele se apropria desse modelo. Com base em Michel de Certeau e Roger Chartier, Marta de Carvalho (2003, p. 273, grifo da autora) propõe o uso do conceito de *apropriação* como “[...] *tática* que subverte dispositivos de modelização”. Esse processo está diretamente relacionado com os chamados *crivos culturais*, “[...] que configuraram as apropriações que [os sujeitos] fizeram do que leram, viram, ouviram e vivenciaram, na sua privilegiada itinerância por circuitos culturais estranhos a grande maioria das populações” (CARVALHO, 2003, p.338). Dessa forma, o processo de apropriação de modelos pedagógicos está muito distante da lógica do senhor Palomar, personagem taciturno e observador de Ítalo Calvino usado na epígrafe dessa tese. Apesar da autora apresentar tal ideia pensando no contexto brasileiro do início do século XX, é possível utilizar tal arcabouço teórico para entender o processo de apropriação das ideias pedagógicas do modelo pedagógico racionalista levadas a cabo na Escola Moderna de Barcelona.

Elsie Rockwell (2005, p. 33-34), também apoiada em Roger Chartier, destaca quatro dimensões do processo de apropriação: “[...] múltipla, relacional, transformadora e arraigada nas lutas sociais”. Seu caráter múltiplo refere-se ao fato que diferentes sujeitos se apropriam de um mesmo bem cultural, de acordo com seus interesses. No mesmo sentido, a apropriação é relacional porque depende das relações de poder e do lugar social de cada sujeito que se apropria. Um professor, ao encontrar-se em sala de aula, se apropriará de determinada teoria pedagógica de forma diferente do que um gestor educacional com repertório cultural semelhante, pois estão em posições de poder diferentes.

O caráter transformador da apropriação consiste no fato de que os “[...] recursos apropriados foram reinterpretados e transformados” (ROCKWELL, 2005, p.35, tradução livre). Corresponde à inferência dos *crivos* de apropriação, sejam eles de ordem material ou de repertório cultural dos sujeitos. Por fim, a apropriação é um processo arraigado em lutas sociais. Os conflitos entre os diversos grupos sociais envolvidos em um processo de apropriação definem, em grande parte, o que será

apropriado e como será apropriado. Envolve pensar características sociais e culturais que alteram a forma com que os sujeitos leem suas respectivas realidades, bem como a forma com que consomem um dado modelo pedagógico (pensando o modelo pedagógico enquanto um bem cultural). Como afirma Elsie Rockwell (2005, p.29, tradução livre, grifo da autora),

O conceito de apropriação tem a vantagem de transmitir *simultaneamente* um sentido de natureza ativa e transformadora do sujeito e, ao mesmo tempo, do caráter coercitivo, mas também instrumental, da herança cultural. O termo situa claramente a ação em pessoas que tomam posse dos recursos culturais disponíveis e que os utilizam.

Pensar as práticas educacionais através do conceito de apropriação corresponde a partir da premissa que, mais do que adaptados, os modelos são ressignificados pelas pessoas – no caso, na sua maioria, professores e professoras – de acordo com seu repertório cultural e suas relações sociais. Significa entender os modelos pedagógicos de forma encarnada diferente do que faz a História das Ideias Pedagógicas (CARVALHO, 2003). Objetiva elaborar “[...] uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem” (CHARTIER, 2002a, p. 26).

Da mesma forma, a história das peculiaridades dos processos de apropriação de saberes corresponde a uma “[...] história cultural dos saberes pedagógicos, interessada na materialidade dos processos de produção, circulação, imposição e apropriação desses saberes” (CARVALHO, 2003, p.272). Torna-se importante, nesse aspecto, tentar identificar por quais textos o modelo pedagógico racionalista circulou e em qual contexto os mesmos foram lidos. Nas palavras de Roger Chartier (2002a, p.68-69, grifo do autor),

A perspectiva deve então ser invertida e delinear, primeiramente, a área social (frequentemente compósita) onde circulam um *corpus* de textos, uma classe de impressos, uma produção ou uma norma cultural. Partir assim dos objetos, das formas, dos códigos, e não dos grupos, leva a considerar que a história sociocultural viveu por tempo demais sobre uma concepção mutilada do social. Privilegiando apenas a classificação sócio profissional, ela esqueceu que outros princípios de diferenciação, também plenamente sociais, podiam justificar, com mais pertinência, as variações culturais.

Sobre a circulação do modelo pedagógico racionalista, salienta-se a velocidade desse processo, relacionada com a eficiente rede de sociabilidade desenvolvida pelos anarquistas. Nesse sentido, destaca-se o fato de que ambas as

instituições que serão estudadas possuíam ferramentas de propaganda, como será observado posteriormente.

A forma com que os sujeitos acessam e leem os materiais relacionados a um dado modelo cultural influencia significativamente no modo com que eles se apropriam do mesmo. No caso do modelo pedagógico racionalista, destaca-se que, diferente de modelos pedagógicos como o da pedagogia moderna e o escolanovismo, ele não teve uma institucionalização através do Estado. Isso reverbera no fato de que o modelo não se fez presente nos cursos de formação normalistas, ou nas publicações massivas destinadas aos professores. Por conta do fator citado acima, os textos relacionados ao modelo pedagógico racionalista chegaram aos sujeitos de forma fragmentária, através de excertos de periódicos, opúsculos, folhetos, etc.

Através da análise dos processos de apropriação é possível se aproximar um pouco mais do que ficou conhecido na História da Educação como “caixa preta” da escola, ou seja, as práticas que ocorrem cotidianamente, mas não podem ser apreendidas através dos chamados documentos oficiais, ou seja, registros e prescrições formais sobre o fazer pedagógico. Partindo da premissa que as prescrições são, em maior ou maior grau, transformadas através dos sujeitos que as recebem, podemos relativizar a possibilidade de interpretar realidades escolares com base nelas.

O modelo pedagógico racionalista foi concebido num contexto de grande efervescência de ideias educacionais. O período entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX foi marcado pelo desabrochar de diversos movimentos pedagógicos, especialmente no continente europeu e nos Estados Unidos, destacando-se a pedagogia moderna, as várias facetas do movimento escolanovista, e as experiências dissidentes, como a escola Summerhill. Entretanto, como afirmam Inés Dussel e Marcelo Caruso (2003, p. 158), “[...] esse período também é marcado pela homogeneização e uma centralização das formas de educar em torno do ensino simultâneo e do método global”, características da chamada escola graduada. Dessa forma, o surgimento de novas pedagogias não representou, necessariamente, uma diversidade de práticas, mas que “[...] estas foram organizadas em torno de um canone-padrão dominante fornecido pela escola pública estatal” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p.158).

Pautados na obra da autora Adriana Puiggrós (1996), podemos sistematizar as pedagogias dominantes desse período em dois grupos: os normalizadores e os escolanovistas. Em relação ao primeiro grupo, era caracterizado pela “[...] ênfase à estruturação de normas, para que todas as condutas e ações de docentes e alunos se adaptassem a elas, e idealizaram mecanismos para detectar e castigar os transgressores” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 150). Eram professores e reformadores que defendiam a educação pública e acreditavam estar desempenhando uma missão civilizadora, sendo que “O método, a organização escolar, o planejamento, a avaliação e a disciplina eram as noções que organizavam sua prática” (PUIGGRÓS, 1996, p. 71).

Já o grupo intitulado escolanovista caracterizou-se por abarcar modelos pedagógicos bastante distintos. Uma das grandes críticas dos escolanovistas refere-se ao fato de que o modelo de sala de aula proposto pelos normalistas (carteiras em fila, professor à frente, seriação, etc.) não correspondia à natureza e aos interesses das crianças. Retomava-se assim a visão rousseauiana de educação, que será discutida adiante, em que afirmava-se que o professor deveria considerar a natureza infantil como algo “[...] basicamente bom, flexível e variado, que deveria servir de base para a preparação da sala de aula” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 198).

Marcelo Caruso e Inés Dussel (2003, p.197) afirmam que o que unia os escolanovistas “[...] não era o amor, e sim o assombro”. Assombro em relação às práticas pedagógicas catequistas e normalizadoras que, de forma autoritária, iriam contra a natureza das crianças. A pedagogia normalizadora exerce seu poder através da forma disciplinar, em que se destacavam práticas como a organização das salas de aulas em fileiras, o controle rígido do horário e do comportamento das crianças, bem como a classificação delas. Nas palavras dos autores, “[...] a pedagogia tomou a biologia como modelo, e esta transformou-se rapidamente em ciência médica: aqueles que se desviavam das normas, formariam indivíduos deficientes, anormais, enfermos” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 180).

Já os escolanovistas, por trás do discurso antiautoritário de “libertação das crianças”, aplicaram uma nova forma de exercício de poder à educação. Tal mudança de postura na educação acompanhava a transformação da estrutura do Estado nacional que, a partir do século XIX, passou a ter uma atuação muito maior junto às populações, através do desenvolvimento de

[...] novos instrumentos para administrar a vida das pessoas; o governo interessa-se pela vida de seus súditos e as administra; quer que vivam mais, que se alimentem de determinada maneira e que adotem hábitos higiênicos (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 159).

Nesse sentido, Marcelo Caruso e Inés Dussel (2003) afirmam que a expressão pedagógica do biopoder por excelência apresentou-se no movimento da Escola Nova. Enquanto negavam as práticas disciplinares normalizadoras supracitadas, os escolanovistas dedicaram-se à regulação dos comportamentos, em detrimento do controle, visando “[...] administrar o crescimento para que não se desviasse” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 224). Enquanto as práticas normalistas eram pautadas no controle, as escolanovistas prezavam pela regulação, mas ambas tinham o mesmo objetivo: o governo da população.

Grande parte desses movimentos comunga de parte das referências da pedagogia racionalista, como Comenius, Decroly, Montaigne, Rabelais, Spencer, entre outros. Essa primavera de ideias pedagógicas, em grande parte oriundas da segunda metade do século XIX e início do século XX, tem como característica justamente a sua grande capacidade de circulação. Muitos dos conceitos pedagógicos presentes nesse período possuem influência das discussões realizadas nos meios anarquistas, como por exemplo, a ideia de educação integral. Mas isso não significa que sejam necessariamente propostas pedagógicas anarquistas, e sim, que tais discussões transitavam entre diversos espaços.

Segundo Marcelo Caruso e Inés Dussel (2003), apesar das várias diferenças entre os diversos pensadores escolanovistas, o ponto em comum é que eles se reuniam em organizações internacionais pela reforma educacional. Nesse sentido, destacam-se o *Bureau International d'Éducation Nouvelle* (1899) e a *Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle* (1921), organizações que visavam ampliar a produção de conhecimento sobre a educação, bem como a circulação das diversas pedagogias consideradas escolanovistas. Da mesma forma que o escolanovismo, possivelmente inspirado por ele, a pedagógica racionalista também adotou a prática de criação de organizações semelhantes, a nível local e internacional, como o caso da Liga Internacional pela Educação Racional da Infância, fundada em 1908. Essa forma de organização permite pensar na existência de um movimento escolamodernista, no qual os integrantes formavam uma rede de sociabilidade que fomentava a circulação de impressos e pessoas. Como movimento, o

escolamodernismo acabou adotando uma postura de modelização, ao ponto de ser comum encontrarmos a expressão “escola ferrer”.

Os dois principais dispositivos de modelização do modelo pedagógico racionalista foram a Liga Internacional da Infância e os impressos (incluindo os produzidos pela própria Liga), como será melhor analisado no segundo capítulo. Não há evidências de que a organização conseguiu uma quantidade significativa de membros oficiais, especialmente nos Estados Unidos e no Brasil, que são os principais focos do presente estudo. Porém, as produções textuais relacionadas a ela, como seu estatuto, tiveram uma circulação considerável. Roger Chartier (CHARTIER, 2002a, p. 60) aponta que os dispositivos de modelização podem ser tanto institucionais quanto discursivos, e tem por finalidade

[...] esquadrihar o tempo e os lugares, disciplinar os corpos e as práticas, modelar, pelo ordenamento regulado dos espaços, as condutas e os pensamentos. Estas tecnologias da vigilância e da inculcação tem de facto de estar em sintonia com as táticas de consumo e de utilização daqueles que elas têm por função modelar.

Dessa forma, a força da Liga estava mais relacionada à representação construída através de sua produção discursiva, do que na própria organização. Tais produções discursivas serão consideradas, de acordo com Michel de Certeau (1998, p. 46), estratégias, ou seja,

O cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta.

O sujeito em questão é a própria Liga Internacional pela Educação Racional da Infância, que era considerada a detentora do modelo pedagógico racionalista. Porém, como poderá ser observado nas próximas páginas, as intencionalidades do movimento escolamodernista, são entendidas de formas distintas pelos seus integrantes. Nesse sentido, ocorre a utilização de táticas, ou seja,

[...] um cálculo que não pode contar com um próprio, nem, portanto, com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo a distância (CERTEAU, 1998, p. 46).

As características do modelo pedagógico racionalista foram apropriadas de forma criativa, seja pelos crivos apropriativos dos sujeitos, seja por exigências relacionadas às condições objetivas de cada contexto. O outro, no caso, consiste no

próprio modelo pedagógico e seu poder discursivo, reforçado pela sua circulação na imprensa libertária.

\*\*\*

A presente pesquisa visa analisar como o modelo pedagógico racionalista, concebido e desenvolvido na Escola Moderna de Barcelona, foi apropriado em dois contextos diferentes durante o início do século XX: na cidade de São Paulo e na comunidade não-incorporada<sup>4</sup> de Stelton, localizada na cidade estadunidense de Edison - Nova Jérsei. Para tanto, serão abordados os ciclos de apropriação em dois níveis. Primeiramente, o processo de aplicação dos princípios da educação libertária dentro do próprio modelo pedagógico racionalista ferreriano. Afinal, Ferrer y Guardia e demais envolvidos com a Escola Moderna de Barcelona apropriaram-se de diversos referenciais e experiências pedagógicas anteriores na criação do seu próprio modelo. Num segundo nível, a análise buscará entender as diferenças e semelhanças no processo através do qual as instituições paulistanas e steltiana se inseriram no movimento escolamodernista e se apropriaram da modelo pedagógico racionalista.

Por conta da lente de análise adotada na presente pesquisa, ela se enquadrará na modalidade historiográfica da História Comparada. Como afirma José D'Assunção Barros (2014, p. 44–45), “De um modo ou de outro, o historiador sempre utilizou a comparação como parte de seus recursos para compreender as sociedades no tempo, embora não necessariamente como método sistematizado”. A ênfase na analogia e na diferença permite compreendermos melhor os diversos processos que ocorrem no tempo – inclusive os de apropriação cultural. Como coloca Jürgen Kocka (2004) o método comparativo tem quatro funções primordiais: heurística (faz o pesquisador colocar questões que não seriam percebidas, ou seriam negligenciadas); descritiva (permite esclarecer casos singulares); analítica (permite colocar questões causais em pauta, possibilitando a aplicação de

---

<sup>4</sup> No original, *unincorporated community*, são comunidades que, apesar de fazerem parte de algum município, possuem certa autonomia. Grosso modo, podemos fazer uma analogia com os distritos brasileiros.

hipóteses); e paradigmática (permite ao historiador criar um distanciamento do próprio campo de estudos, ao vislumbrar outro(s)).

A análise articulará, dentro da proposta de comparativismo histórico, duas dimensões de análise. Primeiramente, uma dimensão vertical, na qual será observado como a Escola Moderna Nº1 e a Escola Moderna de Stelton se apropriaram do modelo pedagógico racionalista desenvolvido na Escola Moderna de Barcelona. Já a dimensão horizontal evidenciará as diferenças e semelhanças identificáveis entre a apropriação realizada nas duas instituições.

Um dos métodos utilizados na pesquisa será a análise bibliográfica e documental. Em relação à bibliografia, é importante destacar que o estudo da pedagogia racionalista, de modo geral, não constitui um ineditismo da presente tese. A fim de tentar demonstrar a situação da pesquisa acadêmica sobre a temática, optou-se por realizar um mapeamento da produção sobre ela. Para tanto, quatro bancos de dados foram utilizados: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações e Banco de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo. A escolha específica do acervo da Universidade São Paulo ocorreu por conta do fato de a instituição abrigar o Acervo João Penteadó, que será abordado futuramente.

Na realização do mapeamento, foram elencados cinco descritores para a realização das buscas, os quais poderiam estar tanto no título do trabalho, nas palavras-chave ou nos resumos. O primeiro foi “pedagogia racionalista”, nome do modelo pedagógico elaborado por Ferrer y Guàrdia. Nesse descritor foram excluídas as teses e dissertações que, de acordo com o resumo, tratam da Escola Moderna de Célestin Freinet, pois fugiria significativamente da temática (apesar do nome ser uma referência à Ferrer y Guardia). Também foram excluídos os trabalhos que utilizam no resumo “escola moderna” de forma generalizada, referenciando-se ao modelo escolar contemporâneo. O terceiro descritor é relacionado diretamente à Ferrer y Guardia. Para realizar a pesquisa, foram usadas as expressões “Francisco Ferrer” e “Ferrer Guardia”, sem exigir que os sistemas de busca considerassem apenas a opção exata. O quarto descritor realizou a mesma operação, porém, com o nome de João Penteadó. Já a última pesquisa foi feita usando os termos “Stelton Modern School” e “Escola Moderna de Stelton”, os quais não retornaram nenhum resultado.

Utilizando tal metodologia, chegou-se ao total de 20 trabalhos: 14 dissertações e 6 teses. Dentre elas, a instituição com maior relação com a temática é a Universidade de São Paulo, sendo referência em nove trabalhos. Desse grupo, duas autoras merecem destaque: Tatiana da Silva Calsavara (2004, 2012) e Luciana Eliza dos Santos (2009, 2014). Ambas realizaram tanto suas pesquisas de mestrado quanto de doutorado em torno da pedagogia racionalista, especialmente sobre a Escola Moderna Nº1, sob orientação da professora Dr<sup>a</sup> Carmen Sylvia Vidigal Moraes. Ainda sob orientação da professora Carmen Moraes encontra-se a dissertação de Daniel Righi (2011) sobre o Cine Educativo de João Penteadado.

A maior parte das teses e dissertações localizadas estão ligadas à área da Educação, com exceção das dissertações de Paulo Eduardo Silveira Sisino (2016), Carlos Eduardo Frankiw de Andrade (2009) e Samira Bueno Chahin (2013), nas áreas de História, História Social e Educação/Arquitetura e Urbanismo. Dentre elas, a proposta de Samira Bueno Chahin, de certo modo, é a que mais se aproxima da presente tese, ao analisar as semelhanças e diferenças da Escola Moderna Nº1 e a Escola Moderna de Barcelona, apesar de utilizar um referencial teórico diverso.

Uma tese que, apesar de não ter sido localizada nos bancos de dados, possivelmente por conta da época de sua produção, mas que é de grande importância, é a de Flavio Venâncio Luizetto (1984), pioneira no estudo da Escola Moderna Nº1. Luizetto realizou uma pesquisa bastante significativa sobre a instituição de João Penteadado, tendo contribuído para a localização e arquivamento de grande parte do acervo documental relacionado.

De acordo com o que foi analisado nos resumos das teses e dissertações existentes nos bancos de dados mencionados anteriormente, a presente tese poderá contribuir com a ampliação do conhecimento em relação à temática em dois aspectos. Primeiramente, não foram localizadas teses ou dissertações que focassem, no estudo das Escolas Modernas, a questão da apropriação cultural de modelos pedagógicos. Em segundo lugar, não foi localizada nenhuma discussão nacional que envolvesse substancialmente a Escola Moderna de Stelton, uma das maiores experiências de pedagogia racionalista que existiu. Estudar a Escola Moderna Nº1 em paralelo com a de Stelton poderá alargar o conhecimento já produzido sobre o movimento da pedagogia racionalista.

No tocante à produção bibliográfica sobre Ferrer y Guardia, os três autores de maior destaque serão Peres Sola i Gussinyer (2001, 2011), Buenaventura Delgado

(1979) e Juan Avilés Farré (2006). Os dois primeiros autores dedicaram grande parte de sua vida acadêmica ao estudo da pedagogia racionalista na Espanha, de modo que podemos dizer que constituem “clássicos” sobre o assunto. Já Farré realizou um trabalho biográfico sobre Ferrer y Guardia bastante extenso. No caso da produção brasileira sobre o autor catalão, é importante destacar o pioneirismo de Mauricio Tragtenberg (2004), cujo artigo “Francisco Ferrer e a Pedagogia Libertária” foi publicado originalmente na Revista Educação e Sociedade, em 1981.

Em relação à Escola Moderna de Stelton, a principal fonte secundária é a obra do professor Paul Avrich (2005, 2006; 2012), grande expoente dos estudos sobre o movimento anarquista estadunidense, especialmente no que se refere à educação. O autor realizou um esforço considerável na sistematização de fontes sobre o movimento da Escola Moderna nos Estados Unidos, que será destacado futuramente. Dentre as obras de Avrich, é importante destacar o trabalho *Anarchist Voices: an oral history of anarchism in America* (2005), que corresponde a 181 transcrições de entrevistas que o autor fez durante suas pesquisas. Dentre elas, 54 são depoimentos cujos assuntos são educação e colônias anarquistas, em sua grande maioria, referentes à Escola Moderna de Stelton. Além de Avrich, também é importante mencionar a obra *Immigrants against the state: yiddish and italian anarchism in America* de Kenyon Zimmer (2015), que se debruça sobre o movimento anarquista estadunidense, focando principalmente numa questão de suma importância para a análise do movimento escolamodernista no país: a relação entre anarquismo e os imigrantes.

Além das obras que tratam da temática, serão analisados documentos considerados fontes primárias, ou seja, que foram produzidos no contexto que está sendo analisado. No caso, a maioria das fontes primárias que será analisada foi acessada através de documentos digitais. De acordo com Fábio Chang de Almeida (2011, p. 17), documento digital

[...] é aquele documento – de conteúdo tão variável quanto os registros da atividade humana possam permitir – codificado em sistema de dígitos binários, implicando na necessidade de uma máquina para intermediar o acesso às informações. Tal máquina é, na maioria das vezes, um computador.

O advento das tecnologias digitais de informação transformou significativamente a pesquisa histórica. As primeiras décadas do século XXI foram marcadas pela criação de diversos acervos digitais que fizeram com que pesquisas

como essa fossem possíveis, permitindo que documentos que eram muito restritos pudessem ser acessados de qualquer lugar do globo. Nesse sentido, um destaque é a hemeroteca da Biblioteca Nacional Digital<sup>5</sup>, vinculada à Fundação Biblioteca Nacional, que permite não apenas o acesso a uma grande quantidade de periódicos raros, quanto possibilita processos avançados de localização de expressões exatas dentro do acervo.

Dentro do possível, serão utilizados textos produzidos pelos sujeitos envolvidos nas experiências pedagógicas analisadas. Porém, por se tratar de três contextos bastante distantes, o acesso direto a fontes primárias se tornou limitado. Novamente parafraseando Kocka (2004, p.44), “Quanto mais casos um estudo comparativo inclui, mais dependente se torna de literatura secundária, e mais difícil se torna aproximar-se das fontes e lê-las em seu idioma original”. Desse modo,

[...] o historiador precisará lidar com um arrefecimento da pretensão de controlar em profundidade todas as fontes e informações diretas. Em uma palavra, o historiador precisará confiar cada vez mais no trabalho desenvolvido pelos demais historiadores (BARROS, 2014, p. 160).

Uma característica da pesquisa que é, ao mesmo tempo, potencializadora e limitadora, diz respeito aos acervos utilizados para o acesso às fontes documentais. O único acervo em que foi possível a consulta *in loco* foi o Acervo João Penteadó, localizado no Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Já em relação aos acervos ligados às Escolas Modernas de Stelton e de Barcelona, foram utilizados materiais (documentos escritos e fotográficos) digitalizados. Dessa forma, além de não ter sido possível o contato direto com as fontes, é preciso considerar o fator da seletividade durante a sua digitalização. No caso da Escola Moderna de Barcelona, o principal acervo é a *Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia*<sup>6</sup>, instituição barcelonesa que possui um arquivo digital com uma grande quantidade de documentos pessoais, fotos, compêndios escolares e outros materiais utilizados na escola. Destaca-se o *Boletín de la Escuela Moderna*<sup>7</sup>, um periódico publicado na própria instituição que contém diversas informações sobre seu cotidiano escolar.

---

<sup>5</sup> Disponível em <<http://memoria.bn.br>>. Acesso em 20 abr. 2018.

<sup>6</sup> O acervo da Fundação Ferrer y Guardia pode ser acessado através do endereço <<http://www.ferrerguardia.org/es/>>.

<sup>7</sup> No idioma original, *Boletín de la Escuela Moderna de Barcelona*.

Sobre a Escola Moderna de Stelton, o acervo disponível está ligado à *Rutgers University*, em Nova Jérsei, onde existe a *Modern School Collection*, um acervo documental sobre o movimento na região, coordenado pela Dr<sup>a</sup> Fernanda Perrone. Tal acervo foi construído principalmente através da organização *Friends of Modern School*, formada por ex-alunos da instituição, bem como seus descendentes.

Importante destacar que tanto a *Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia* quanto a *Modern School Collection* possuem em comum o fato de serem instituições que visam construir determinada memória acerca das instituições a elas vinculadas. Nesse sentido, é preciso considerar de antemão que as fontes disponibilizadas através dos *websites* de ambas as instituições estão condicionadas a uma dupla seletividade. Primeiramente, a seletividade que permitiu que certos documentos físicos fossem preservados, em detrimento de outros. Como afirma Jacques Le Goff (1990, p. 535)

De fato, o que sobrevive não é o conjunto do que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores.

Em uma lógica semelhante, ocorre um segundo processo de seleção no momento em que são escolhidos os documentos que deverão fazer parte do acervo virtual de ambas as instituições. Em outras palavras, a documentação disponibilizada em um acervo digital é filtrada duplamente: pelo ser humano no tempo, ao conservar o documento físico, e pelo ser humano em conjunto com a tecnologia, ao escolher o que deve ser apresentado nos bancos de dados em questão.

Uma forma de militância bastante utilizada pelo movimento anarquista foi a produção e difusão de bibliografia. Existia e existe um grande esforço dos grupos anarquistas em fazer seus escritos alcançarem o maior número de pessoas, de modo que diversos livros, opúsculos, folhetos e periódicos foram elaborados com esse fim. Além da produção do material em si, eram comuns também as leituras públicas, devido ao precário número de pessoas alfabetizadas dentro da classe operária. Tal prática refletiu também nas experiências educacionais que serão analisadas. Uma manifestação bastante interessante foi a publicação dos chamados boletins das Escolas Modernas, presentes em ambas as instituições que serão abordadas. Os boletins possuíam funções tanto políticas quanto pedagógicas: descreviam as intencionalidades educacionais das instituições que os elaboraram,

relatavam o cotidiano escolar e apresentavam atividades dos alunos. Tinham como grande função a circulação e fortalecimento do modelo pedagógico racionalista.

Sobre o uso de periódicos, especialmente da imprensa anarquista, é importante destacar como a disponibilidade de arquivos digitais facilita o trabalho do historiador não apenas pela questão do acesso a eles, mas pela possibilidade de localizar termos através das ferramentas disponíveis. O *website* da hemeroteca da Biblioteca Nacional Digital, por exemplo, possibilita que o pesquisador localize um determinado termo em qualquer periódico digitalizado pela instituição.

Em relação aos impressos de cunho pedagógico, é importante mencionar que no século XIX inicia-se um intenso movimento editorial em relação a eles, especialmente na Europa. Diversos livros didáticos, manuais, periódicos, compêndios, etc, dirigidos aos professores são publicados, geralmente com a finalidade de normatizar as práticas pedagógicas. Martha de Carvalho (2003, p.272) propõe que esses impressos sejam tomados como objeto de análise em dois sentidos: “[...] como dispositivo de normatização pedagógica e como suporte material das práticas escolares”. Nesse sentido, é importante destacar que a intencionalidade pela qual um impresso é produzido nem sempre condiz com os usos que os sujeitos a que se destinam fazem dele. Apropriações parciais, usos não autorizados e transgressões constituem práticas comuns, de acordo com os lugares de poder e repertório cultural dos sujeitos envolvidos.(CARVALHO, 2003)

Martha de Carvalho (2007) propõe uma classificação que identifica três tipos de impressos pedagógicos. A começar, aqueles considerados caixas de utensílios, ou seja, “[...] ‘coisas para usar’ na sala de aula, compondo um programa curricular: uma poesia aqui, um canto ali, uma estorinha lá, um modelo de lição acolá” (CARVALHO, 2007, p. 23). A caixa de utensílios tem como função compor o repertório de práticas do professor, especialmente do iniciante.

Outro modelo de configuração do impresso pedagógico é o guia de aconselhamento, ou seja, publicações compostas de preceitos morais e teóricos, geralmente escritos por altos funcionários da Instrução pública, visando “aconselhar” os professores e melhor adaptá-los ao modelo pedagógico vigente. Diferente do tratado de pedagogia, que corresponde a um impresso não pragmático, esse guia apresenta “[...] doutrinas e teorias sobre determinado campo de saber, expondo-as analiticamente por meio de argumentos de autoridade e exemplos” (CARVALHO, 2007, p. 30). Caracteriza-se pelo conjunto de habilidades tidas como necessárias

para a docência dentro de um dado modelo pedagógico, através de um discurso científico.

Em relação a livros que foram produzidos pelos próprios envolvidos nas instituições que serão abordadas, destacam-se a obra do próprio Ferrer y Guardia intitulada *A Escola Moderna* (2014) e a de Joseph Cohen e Alexis Ferm (2006), *The Modern School of Stelton*. Destaca-se que tais obras, mais do que tudo, visavam construir determinadas representações sobre as respectivas instituições abordadas. Como afirma Roger Chartier (2002b, p. 13), tais documentos não devem ser analisados apenas por conta de seu conteúdo, mas “[...] em sua organização discursiva e material, suas condições de produção, suas utilizações estratégicas”. Nesse aspecto, em relação à obra de Ferrer y Guardia (2014), destaca-se que foi produzida durante o cárcere. Desse modo, as condições de sua produção fizeram com que se tornasse uma representação idealizada do modelo pedagógico racionalista.

No Brasil, a principal obra de Ferrer y Guardia (2014), *A Escola Moderna*, já circulava, em língua espanhola, desde o início do século XX, sendo lida por importantes educadores brasileiros como Maurício Tragtenberg, Sílvio Gallo e Paulo Freire. Mas será no século XXI, com a versão digital em português traduzida pelo coletivo anarquista Ateneu Diego Giménez, que a obra terá uma circulação maior, sendo publicada no Brasil pela editora Terra Livre em 2014. Porém, o entusiasmo, principalmente por conta da leitura de *A Escola Moderna*, que podemos considerar um guia de aconselhamento, esconde o perigo de considerar a leitura unilateral que o próprio autor fez de sua obra, sem levar em conta outros olhares. Nesse sentido, espera-se que a presente pesquisa possa contribuir para que os interessados na obra de Ferrer y Guardia possam realizar uma reflexão crítica sobre ela. Analisar como ocorreu a apropriação do modelo pedagógico racionalista, em contextos tão distintos, poderá auxiliar no entendimento de como os processos de mudanças e permanências nas instituições escolares são muito mais complexos do que uma ideia simples de emissão e recepção em que o sujeito recebe instruções e as executa com a maior fidelidade possível.

Outra fonte que contribuirá para a análise são as imagens fotográficas. Nas palavras de Marcus Levy Bencostta (2011, p. 400), os registros fotográficos são

[...] objetos culturais que guardam fortes vínculos entre a memória dos personagens da escola e a memória da própria instituição, visto que enquanto documentos, essas fotografias se consistem em testemunho e

representação da escola primária em determinada época, pois revelam a um só tempo o modo de ser, mas também o de se conceber a escola; além de revelar formas determinadas de os sujeitos se comportarem e representarem seus papéis – professor, aluno, classe etc.

Bencostta (2011), pautado principalmente na obra de Boris Kossoy, defende a necessidade de pensar o uso de imagens fotográficas na História da Educação levando em conta a noção de primeira e segunda realidade. A primeira realidade consiste no momento do registro fotográfico em si. Os fatores de curta duração relacionados ao ato do registro. Já a segunda realidade corresponde ao

[...] assunto representado na imagem fotográfica, o evento visual da aparência do assunto selecionado no espaço e no tempo (no momento da sua primeira realidade) de um passado que não se pode mais atingir (BENCOSTTA, 2011, p.402)

Sobre a Escola Moderna Nº1, existe no Acervo João Penteado apenas uma fotografia, diferentemente dos acervos da *Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia* e a *Friends of Modern School*, que possuem uma quantidade significativa de registros fotográficos disponíveis. Porém, novamente a virtualidade do acervo acaba interferindo no trabalho de pesquisa, visto que não há como saber as interferências que o documento sofreu até chegar à tela de um computador.

Esta tese está dividida em três momentos diferentes. O primeiro capítulo abordará com maior profundidade as características do modelo de referência do movimento escolamodernista: a Escola Moderna de Barcelona. Serão analisados alguns aspectos da biografia de Francisco Ferrer y Guardia, bem como as características do modelo pedagógico racionalista por ele elaborado. Utilizando as fontes disponíveis, o intuito é apreender vestígios das práticas pedagógicas presentes no cotidiano da instituição, ao mesmo tempo que se analisará as representações construídas sobre ela, especialmente nos periódicos.

Os dois capítulos subsequentes, por sua vez, tratarão de problematizar o processo de apropriação do modelo pedagógico racionalista na Escola Moderna Nº1 e na Escola Moderna de Stelton, respectivamente. Em relação à Escola Moderna Nº1, o recorte temporal será a totalidade de sua existência (1913 – 1919). Primeiramente, será apresentada uma breve contextualização histórica, focada na questão do movimento operário e no anarquismo. Dando sequência, será apresentada uma biografia de João de Camargo Penteado, relacionando-a aos crivos de apropriação pelos quais as referências pedagógicas do educador foram

construídas. Finalizando o capítulo, será analisado o processo pelo qual o modelo pedagógico racionalista foi apropriado na instituição.

O capítulo dedicado à Escola Moderna de Stelton terá estrutura semelhante. Primeiramente uma análise sobre o movimento anarquista no país, visando explicar parte de suas peculiaridades. Na sequência, uma explicação sobre o movimento que contribuiu para a formação de Escolas Modernas no país. Por fim, entrará em pauta a apropriação da pedagogia racionalista na Escola Moderna de Stelton, com ênfase no período no qual ela esteve a cargo de Elizabeth e Alexis Ferm (1915 – 1925), considerada a época mais frutífera da escola em termos pedagógicos.

Os processos de apropriação de modelos culturais acontecem a todo tempo: nas graduações, nos cursos de formação continuada, na construção de documentos oficiais, etc. Estudá-los através de suas diversas manifestações na história – inclusive as desse trabalho - pode contribuir, no mínimo, de duas maneiras. Primeiramente, desconstruir a visão idealizada dos gestores e legisladores da educação que, bem-intencionados ou não, acreditam que é possível criar um pensamento educacional homogêneo utilizando para isso documentos pedagógicos e políticas prescritivas. Por outro lado, podemos tentar entender um pouco melhor a questão do chamado “fracasso escolar”, através do qual, ora os professores são acusados de não se apropriarem das políticas e teorias educacionais, ora os alunos de não se apropriarem do conhecimento que lhes é oferecido nos currículos escolares.

Um importante ponto de discussão será a questão das relações de poder no interior das instituições escolares. Em um momento em que as representações acerca da autoridade dos professores transitam entre um passado idealizado no qual sua palavra é inquestionável e a de um professor impotente, cuja autoridade foi suprimida, é bastante instigante uma tentativa de rediscussão da pedagogia anarquista. Porém, essas tentativas de revisitar a pedagogia sob um viés libertário costumam ser pautadas em textos muito mais políticos do que pedagógicos, propriamente ditos. É nesse sentido que a presente tese poderá ampliar o conhecimento produzido sobre tais experiências.

Diversas questões que foram colocadas durante as experiências pedagógicas abordadas continuam em pauta nas discussões contemporâneas acerca da educação. A começar pela difícil relação que a escola tem com a sociedade ao tratar da laicidade do ensino. As escolas modernas, de modo geral, transitaram por

sociedades em que a religião estava bastante presente na educação, sendo essa presença aceita e incentivada pelas famílias. Pensar historicamente a relação entre a laicidade do Estado, educação e sociedade permite trazer elementos para o debate sobre o avanço conservador nas políticas públicas brasileiras atualmente, repleta de promessas de reincluir o proselitismo cristão (se é que ele algum dia foi excluído) das salas de aula.



## 2 A ESCOLA MODERNA DE BARCELONA (1901-1906) E A ELABORAÇÃO DO MODELO PEDAGÓGICO RACIONALISTA

Para construir um modelo – Palomar sabia -, é necessário partir de algo, ou seja, ter princípios dos quais derivar por dedução o próprio raciocínio. Esses princípios – também chamados axiomas ou postulados – nós não os escolhemos a posteriori, mas já o temos, porque se não os tivéssemos não poderíamos nem sequer nos pôr a pensar (CALVINO, 1994, p. 97).

De todas as instituições educacionais anarquistas, talvez nenhuma tenha tido tanto eco quanto a Escola Moderna de Barcelona. Por diversos motivos, como veremos no decorrer do capítulo, a experiência pedagógica capitaneada por Francisco Ferrer y Guardia, apesar da curta duração, conseguiu se enraizar no movimento libertário e, a partir disso, adquirir um grande alcance internacional.

Francisco Ferrer y Guardia, como mencionado anteriormente, pode não se destacar necessariamente pela genialidade e originalidade de seus escritos, mas pela forma como materializou suas ideias. Não foi responsável pela elaboração de nenhum tratado de pedagogia ou algo do gênero, se limitando a manter sua escola funcionando, e buscando atrair os holofotes do movimento anarquista para ela. Soube transitar por uma complexa rede de propostas pedagógicas. A Escola Moderna de Barcelona, em seus cinco anos de existência, possibilitou a elaboração do modelo pedagógico racionalista, e serviu de inspiração para diversas experiências pedagógicas.

O presente capítulo iniciará com uma breve reflexão acerca de alguns dos principais teóricos de referência dos anarquistas, seguida de uma análise de algumas experiências de educação libertária, anteriores ou contemporâneas à Escola Moderna de Barcelona. Na sequência, será realizada uma exposição acerca da biografia de Francisco Ferrer y Guardia, inserindo-o nos debates pedagógicos do final do século XIX na Espanha. Por fim, será analisada a Escola Moderna de Barcelona e o processo de elaboração do seu respectivo modelo pedagógico, o racionalista.

De modo geral, a preocupação dos anarquistas em relação à educação levou-os a dedicar esforço significativo em análises sobre os processos pedagógicos. Com base em Flávio Luizetto (1986), podem ser identificados dois períodos característicos dos debates acerca do tema dentro do meio libertário. O primeiro,

localizado entre os anos de 1840 e 1882, caracterizou-se por um “[...] forte teor de denúncia, na avaliação do sistema educacional da época, acompanhado de propostas genéricas que, entretanto, não chegaram a se converter em ações significativas” (LUIZETTO, 1986, p. 23). Nesse período, destacaram-se alguns dos principais teóricos libertários como Mikhail Bakunin, Joseph Proudhon, Errico Malatesta, Élisée Reclus, Paul Robin, entre outros, que discutiram várias questões como os males do ensino religioso, a divisão entre “educação científica” e “educação profissional”, bem como as relações de autoridade nos processos educativos.

Já a segunda fase, iniciada em 1882 com a construção do Programa Educacional do Comitê para o Ensino Anarquista, consiste no período de sistematização e efetivação da educação escolar anarquista, se estendendo até as primeiras décadas do século XX. As discussões da primeira fase inspiraram diversas experiências por todo o globo, sendo que diversas escolas anarquistas foram fundadas, como A Colmeia de Sébastien Faure, o orfanato O Futuro Social de Madeleine Vernet, bem como Escola Moderna de Barcelona de Francisco Ferrer y Guardia.

Para iniciar tal discussão, serão apresentados alguns dos referenciais teóricos construídos na primeira fase do desenvolvimento do pensamento pedagógico anarquista.

## 2.1 O MOVIMENTO ANARQUISTA E A EDUCAÇÃO

Pensando no contexto de surgimento das premissas anarquistas sobre a educação, tão difícil quanto a conceitualização/sistematização do paradigma anarquista, é identificar na pedagogia libertária quais autores podem ser considerados como seus precursores. Uma das influências mais aceitas é o filósofo suíço Jean-Jacques Rousseau. A importância de Rousseau para os pedagogos libertários encontra-se na obra *Emílio, ou Da Educação*<sup>8</sup>, especialmente em dois aspectos: a aposta na educação não-diretiva e a crença na bondade natural do ser humano.

---

<sup>8</sup> No idioma original, *Émile ou De l'éducation*.

A relação do filósofo genebrino com o anarquismo, num primeiro olhar, pode parecer contraditória, visto que ele é uma das referências teóricas que embasaram a formação do Estado moderno. A questão é que os anarquistas se apropriaram de apenas alguns elementos de sua obra, especialmente a ideia de uma natureza humana bondosa, corrompida pela sociedade: “O homem nasceu livre e por toda a parte ele está agrilhado. Aquele que se crê senhor dos outros não deixa de ser mais escravo que eles” (ROUSSEAU, 1996, p. 9). Tal idealização da natureza humana, a máxima do “bom selvagem”, foi fundamental para os movimentos anarquistas, ao ponto do historiador do anarquismo James Joll (1964, p. 33) afirmar que “Foi Rousseau quem criou o clima de ideias que tornou o anarquismo possível”.

Na obra *Emílio, ou Da Educação*, originalmente publicada em 1762, Rousseau (1996, p. 80) desenvolve o conceito de educação negativa, uma educação que “[...] consiste, não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em preservar o coração do vício e do espírito do erro”. Para Rousseau, a função do professor não consiste em inculcar valores e saberes em seus alunos, mas sim, evitar que a sociedade faça isso: “Mestres diligentes e dedicados, sede simples, discretos: não vos apresseis jamais em agir a não ser para impedir que outros ajam” (ROUSSEAU, 1995, p. 83). Nesse sentido, a relação entre professor e aluno adquire uma nova perspectiva, bastante distinta da concepção escolástica, predominante nas escolas do período.

Além de Rousseau, um filósofo de grande relevância para se pensar os referenciais do anarquismo moderno na educação foi o inglês Willian Godwin<sup>9</sup> (1756-1836). Apesar de não ter influenciado significativamente autores destacados como Bakunin e Proudhon, Godwin apresentou em sua obra *Inquérito sobre a justiça política*<sup>10</sup>, de 1793, uma similaridade de pensamento em relação ao anarquismo moderno: o repúdio a qualquer sistema social que dependesse do governo, a necessidade de uma concepção de sociedade onde a autoridade se tornasse cada vez menos necessária e a socialização dos bens materiais (WOODCOCK, 2007). Porém, como sustentam alguns autores (CASTILLO, 2005; WOODCOCK, 2007),

---

<sup>9</sup> Willian Godwin foi casado com a pedagoga e escritora Mary Wollstonecraft, considerada uma das primeiras escritoras feministas. Desse casamento nasceu Mary Godwin criadora do romance “Frankenstein ou o Prometeu moderno”, posteriormente chamada de Mary Shelley ao casar-se com o poeta inglês Percy Shelley.

<sup>10</sup> No idioma original, *Enquiry Concerning Political Justice*.

apesar das ideias de Godwin se anteciparem ao pensamento de anarquistas como Kropotkin, Bakunin e Proudhon, sua influência direta não foi significativa nesses autores. Kropotkin, por exemplo, teve contato com as obras de Godwin, mas após ter formulado as próprias teorias.

Willian Godwin, já destacava a importância da educação no processo de emancipação humana. Apesar de concordar com Rousseau no que tange a bondade natural dos seres humanos e sua corrupção, ocasionada pela sociedade, o autor inglês discorda do genebrino em vários aspectos, como aponta Belinda Arteaga Castillo (2005). Primeiramente em relação à visão negativa que Rousseau tinha da educação de seu tempo, em que os professores são desonestos e as crianças incapazes de se rebelar. Godwin tece também uma série de críticas em relação à existência de um sistema nacional de ensino. Primeiramente, o filósofo afirma que os estabelecimentos de ensino possuem “aversão à mudança”, sendo que a educação pública “[...] sempre gastou suas energias dando suporte ao preconceito; eles ensinam seus pupilos” (GODWIN, 1842, p. 143, tradução livre). Dessa forma, as pessoas só evoluiriam intelectualmente se conseguissem se livrar das amarras que o Estado e a religião impõem na educação.

Outro ponto de destaque em sua obra é o fato do autor afirmar que a ideia da imposição de uma educação nacional é fundada em uma concepção errônea do funcionamento da mente humana, pois o ser humano só aprende o que deseja aprender: “O que quer que cada homem faz por si mesmo é bem feito; o que quer que seus vizinhos ou seu país comprometem-se a fazer por ele, é mal feito” (GODWIN, 1842, p. 144, tradução livre). Por fim, Godwin aponta os malefícios causados pelo fato de um sistema nacional de ensino estar, obviamente, ligado a um governo nacional. Tal governo se utilizaria da educação para perpetuar suas próprias instituições. Interessante ressaltar que essa visão de Godwin sobre o Estado utilizar estratégias para sua própria manutenção será apropriada não só por anarquistas, mas também por liberais.

Rousseau e Godwin, apesar de serem considerados referenciais importantes do movimento libertário, não são considerados anarquistas por grande parte do movimento. Os primeiros autores dentro do movimento anarquista moderno a tratarem da questão da educação foram Mikhail Bakunin (1814-1876) e Pierre-Joseph Proudhon. Além de elaborarem uma profunda crítica aos sistemas de ensino

vigentes, tiveram uma grande contribuição, principalmente, no que tange à proposta de uma educação integral. Para Bakunin (1979, p. 43),

A instrução a todos os graus deve ser igual para todos e, por conseguinte, deve ser integral, isto é, deve preparar todas as crianças de ambos os sexos tanto para a vida do espírito como do trabalho, a fim de que todos possam se tornar pessoas completas.

Ambos os autores criticavam a divisão do trabalho, apontando-a, assim como em Karl Marx, como responsável pelo distanciamento entre o trabalhador e o fruto de seu trabalho, vendo na educação o antídoto para essa celeuma. Proudhon propunha então que a educação deveria ocorrer em “oficina escolas”, onde os processos educacionais estariam intrinsecamente ligados aos processos de produção de bens. Nesse ponto, como destaca Sílvio Gallo (2015), Proudhon, embora visionário em diversos pontos de sua teoria, apresenta uma posição de ingenuidade em relação à apologia que fazia do trabalho manual. Para o anarquista francês, era necessário recuperar a autonomia do trabalho artesanal e, portanto, enfrentar a sua mecanização. Bakunin, no entanto, não acreditava na possibilidade que uma educação ideal poderia acontecer em uma sociedade injusta, ou seja, a educação não seria um meio para atingir a emancipação humana. Nesse sentido, diferente de correntes anarquistas posteriores, o pensamento bakuniano estava pautado na máxima de que “Não se deve ilustrar o povo, mas conduzi-lo à revolta” (BAKUNIN, *apud* LUIZETTO, 1984, p. 68).

Um dos nomes de maior destaque em relação aos princípios da educação libertária foi o francês Paul Robin (1837-1912). Anarcocomunista, professor de matemática e ciências, Robin tinha um pensamento bastante ligado ao evolucionismo. Convidado por Karl Marx, participou do Conselho Geral da Associação Internacional dos Trabalhadores, apresentando no congresso de 1868 uma monção de apoio ao ensino integral, proposto por Bakunin (CASTILLO, 2005). Robin aperfeiçoou o pensamento de Bakunin e Proudhon, separando a educação integral em três esferas: a educação moral, intelectual e física. Em um texto publicado no 3º número do primeiro ano do *Boletín de la Escuela Moderna*<sup>11</sup>, Paul Robin (1903, p.35, tradução livre), afirma que

---

<sup>11</sup> As edições dos dois primeiros anos do Boletim da Escola Moderna utilizadas no presente trabalho localizam-se em uma compilação realizada em 1903, disponível no Arquivo Digital da Biblioteca Ferrer y Guardia (<<http://biblioteca.ferreruardia.org>>, acesso em 09 ago. 2016). Quando tal publicação for utilizada nesse texto, será citado o ano da publicação do compilado e a numeração

A palavra “integral”, aplicada a educação, compreende essas três qualidades: física, intelectual e moral, e indica, portanto, as relações contínuas entre essas três divisões. [...]

A educação física compreende o desenvolvimento muscular e cerebral, satisfaz a necessidade de exercícios de todos os nossos órgãos passivos e ativos, necessidade indicada como lei pela fisiologia [...]

A educação intelectual é composta por dois tipos de matérias absolutamente distintas: as questões de opinião, variáveis, discutíveis, motivos de disputas, de antagonismos e de rivalidades; as questões verdadeiras, de observação, de experiência, de soluções idênticas para todos os seres [...].

Não se deve esquecer que a educação física e intelectual, ou instrução, deve compreender a ciência e a arte, o *saber e o fazer* [...].

Não há necessidade de detalhar amplamente um programa de educação moral; toda vez que a moral como a razão é uma resultante, e depende do conjunto. A parte do ensino é pouca coisa; a criança assimila, na medida de seu desenvolvimento intelectual, as noções de reciprocidade social e de bondade; mas a educação moral é, sobretudo, obra de influência, a consequência de uma existência normal em um meio normal.

Durante as discussões da Primeira Internacional, Paul Robin foi o nome de destaque em relação à temática da educação. Quando ocorreu a cisão entre anarquistas e marxistas, Robin opta pelo lado dos primeiros e, junto de outros anarquistas de destaque, como Piotr Kropotkin, Élisée Reclus, Juan Grave e José Carlos Malato, Robin redigiu em 1882 o já citado Programa Educacional do Comitê para o Ensino Anarquista. De acordo com Flávio Luizetto (LUIZETTO, 1986, p. 24), três características da educação da época são combatidas no documento: “[...] a disciplina porque ‘gera a dispersão e a mentira; os programas, porque ‘anulam a originalidade’, a iniciativa e a responsabilidade; e as classificações, porque causam a ‘rivalidade, a inveja e o rancor”.

Outro grande destaque é que o documento propõe que o ensino seja pautado nos princípios da educação integral, bem como no método científico, racional e misto. Também determinou que o ensino deveria ser libertário, isto é, “[...] consagrar em proveito da liberdade o sacrifício progressivo da autoridade, cada vez que o objetivo final da educação for o de formar homens livres que respeitem e amem a liberdade alheia” (KROPOTKIN *apud* LUIZETTO, 1986, p.219). Grande parte dos modelos pedagógicos anarquistas do final do século XIX e início do XX eram partidários dos princípios do Programa Educacional do Comitê para o Ensino Anarquista.

A reflexão sobre a educação entre os meios anarquistas resultou em diversas experiências pedagógicas, em sua grande maioria, de curta duração e alcance. No entanto, foram fundamentais para a construção do pensamento pedagógico anarquista. A primeira que será apresentada não é uma experiência propriamente libertária, mas que exerceu certa influência no pensamento pedagógico anarquista: a Escola de New Lanark<sup>12</sup>, de Robert Owen (1771-1858), um dos chamados socialistas utópicos. No campo filosófico, os socialistas utópicos tiveram uma grande importância no movimento anarquista - assim como nos marxistas - e serviram de base para a construção do seu paradigma filosófico. O socialismo utópico consiste em um modelo teórico de sociedade que “[...] partilhava da concepção romântica de história e de tempo, da concepção de que a reflexão intelectual era idêntica à imaginação e de um certo messianismo voluntarista no campo político” (SALIBA, 1991, p. 61). Tratou-se de um movimento de enfrentamento ao modelo racionalista francês, utilizando como arma para tanto, a imaginação.

Os socialistas utópicos, grosso modo, foram filósofos herdeiros do movimento Iluminista e da Revolução Francesa, que imaginaram sociedades com justiça social. Com o movimento revolucionário francês tomando proporções cada vez mais autoritárias, a filosofia racionalista fracassa na missão de resolver os problemas da sociedade. Como afirma Raquel S. Thiago (1995, p. 14), esses pensadores “[...] privados dos sistemas do passado e ainda incapazes de antever a sociedade do futuro, ficaram muito à vontade para propor os sistemas que suas elucubrações mentais ditassem”.

Apesar da obra de Willian Godwin, como já mencionado, não ter tido tanta repercussão direta nos movimentos anarquistas, foi em Owen que ele se materializou. Filho de um pequeno negociante da cidade de Newton, no País de Gales, Owen vivenciou o auge da Revolução Industrial na Inglaterra e pôde, em um curto tempo, tornar-se dono de quatro fiações de algodão em New Lanark. Nelas, ele começou a colocar em prática suas ideias de uma nova relação de trabalho, e conseqüentemente, sociedade: reduziu a jornada de trabalho, organizou a venda de produtos alimentícios e roupas dentro da própria fábrica, criou escolas para atender os filhos dos operários, lutou contra o alcoolismo, etc.

---

<sup>12</sup> No idioma original, *New Lanark School*.

Robert Owen, que era autodidata, conheceu pessoalmente William Godwin e o filósofo utilitarista Jeremy Bentham, possuía uma filosofia determinista que duvidava da racionalidade absoluta dos seres humanos. Seu pensamento, conforme Jean-Christian Petitfils (1977), pode ser sistematizado em quatro momentos distintos. O primeiro consiste numa atuação de lógica filantrópica, aplicado nas indústrias de New Lanark, supracitadas. Posteriormente, de 1817 até 1829, o galês foi se aproximando do socialismo associacionista e cooperativo, consumindo grande parte de sua fortuna. Num terceiro momento, entre 1830 a 1834, Owen se aproxima significativamente do movimento operário. Por fim, após fracassar com tal aproximação, o autor continuará realizando a propaganda de sua obra através de palestras, até sua morte.

Robert Owen ficou conhecido por suas ações com o objetivo de melhorar as condições da comunidade onde suas indústrias estavam inseridas. Dentre as medidas adotadas nesse sentido, destaca-se a de, possivelmente pela primeira vez, criar escolas para atender as crianças filhas dos operários das fábricas, enquanto seus pais trabalham, de modo que Friedrich Engels (1986) afirmou que Owen teria sido responsável pela criação dos primeiros jardins de infância. Não só por conta dos trabalhadores das fábricas, a escola era necessária para lançar as bases do mundo novo idealizado por Owen, oferecendo uma educação que “[...] afastará os homens dos vícios e lhes levará a adotar uma atitude responsável frente aos mesmos e frente aos demais” (CASTILLO, 2005, p.89, tradução livre). A escola de New Lanark, que atendia 800 crianças a partir dos dois anos, foi fundada em 1818, contando com um edifício espaçoso com refeitório, enfermaria, locais para prática de esportes e auditórios.

Da experiência de Owen surgiu a obra *Um esboço do sistema de educação em New Lanark*<sup>13</sup>, na qual o autor faz uma análise de sua experiência. Nela, podem-se encontrar diversas ideias que parecem ter influenciado profundamente o pensamento pedagógico anarquista. Para começar, a abolição de castigos e prêmios:

As crianças são governadas, não por severidade, mas pela gentileza; e estimuladas, não pelas condecorações, mas criando nelas o desejo de aprender o que lhes deve ser ensinado.

---

<sup>13</sup> No idioma original, *An outline of the system of education at New Lanark*.

Todas as recompensas e castigos que sejam, exceto tais quais a própria Natureza fornece, e que são afortunadamente impossível, sob qualquer sistema, acabar, são diligentemente excluídos, sendo igualmente injustos por si só, e prejudiciais em seus efeitos (OWEN, 1824, p. 9, tradução livre)

Esses castigos e recompensas, gerados pela Natureza a que Owen se refere, consistem basicamente nas consequências dos atos das pessoas. Nesse mesmo aspecto, Robert Owen (1824, p. 13, tradução livre, grifo do autor) afirma que é importante, em cada criança, “[...] cuidadosamente cunhar em sua mente a quão intimamente conectada sua *própria* felicidade é com a da *comunidade*”. Apesar do aparente sucesso da instituição, suas portas são fechadas em 1824, quando Robert Owen se trasladou para os Estados Unidos. Importante assinalar que com Owen a palavra “socialismo” ganhará visibilidade com a obra *O que é socialismo? E quais seriam seus efeitos práticos sobre a sociedade?*<sup>14</sup>, uma transcrição de um debate do autor com John Brindley, ocorrido em 1841. Porém, como afirma Jean-Pierre Petitfils (1977), o termo teria sido usado pela primeira vez em 1831 por Pierre Leroux, um adepto das ideias de Claude-Henry de Rouvroy, que ficou conhecido pelo seu título de nobreza: Conde de Saint-Simon (1760-1825), outro dos socialistas utópicos.

Uma experiência pedagógica que se enquadra na perspectiva libertária e que merece destaque é a empreendida pelo russo Leon Tolstoi (1828-1910) em sua propriedade rural chamada Iasnaia Poliana. Tolstoi foi um grande crítico, tanto da educação ligada à Igreja quanto a fornecida pelo Estado. Durante o final da década de 1850 realizou viagens para conhecer os sistemas de ensino e pedagogos de diversos lugares, como Alemanha, França, Suíça e Inglaterra. Ao retornar, criou em 1859 uma escola em sua propriedade, para atender aos filhos dos camponeses da região. Importante frisar que, como afirma Dora Incontri (1991), Tolstoi encontrou um ambiente propício para colocar em prática suas ideias pedagógicas: o período entre 1856 e 1869 é marcado justamente por certa frouxidão no controle da educação por parte do czar Alexandre II.

Como demonstra Dora Incontri (1991), a organização da escola de Iasnaia Poliana se diferenciava das experiências de escolas democráticas posteriores, como Summerhill, que será tratada na sequência, pelo fato de que ela não era um modelo de autogestão infantil pautada no modelo de democracia moderna estatal, com

---

<sup>14</sup> No idioma original, *What is Socialism?: And what Would be Its Practical Effects Upon Society?*.

regras e punições – ainda que estabelecidas coletivamente. Para o russo, as regras de convivência surgem no cotidiano espontaneamente, de acordo com a natureza boa do ser humano. Nesse ponto, se aproxima muito da obra de Rousseau, porém, com a negação da necessidade do Estado, por meio do contrato social, para proteger o ser humano da corrupção criada pela sociedade. A admiração de Tolstói em relação ao filósofo genebrino pode ser observada na seguinte carta que enviou a Bernard Bouvier, na ocasião em que foi convidado a fazer parte da Sociedade Jean-Jacques Rousseau:

Rousseau foi meu professor desde que eu tinha quinze anos. Rousseau e o Evangelho foram as duas maiores e melhores influências em minha vida. Rousseau não envelhece. Há pouco tempo atrás reli suas obras e experimentei o mesmo sentimento de elevação da alma e admiração que tive quando o li em minha primeira juventude (TOLSTOI *apud* MATA, 2011, p. 74, tradução livre)

Tolstói defendia a ideia de que as crianças possuem interesses e personalidades próprias, não cabendo aos adultos imprimir os seus valores nelas, de modo que ela deveria ser o centro do processo pedagógico. Da mesma forma, condenava qualquer tipo de coação, inclusive, a educação obrigatória. A grande questão que se coloca no pensamento pedagógico tolstoiano é a liberdade. Primeiramente, o autor condena a obrigatoriedade do ensino, argumentando que essa seria “[...] parcialmente nociva e parcialmente um desperdício inútil do dinheiro reservado para a educação popular” (TOLSTOI, 1905, p. 64 tradução livre). Em seus escritos da segunda metade do século XIX, o autor russo antecipa-se em relação aos estudos foucaultianos que identificam similaridades entre os procedimentos disciplinares das instituições escolares e prisionais:

Escolas são organizadas, não com o intuito de serem convenientes para as crianças aprenderem, mas para que os professores possam ensinar confortavelmente. A conversa, movimento e animação das crianças, que são condições necessárias para o aprendizado delas, não são convenientes para os professores, de modo que, nas escolas, que são construídas de acordo com o planejamento das prisões, perguntas, conversas e movimentos são proibidos (TOLSTOI, 1905, p. 16 tradução livre)

Tolstói, aparentemente, não teve o interesse de criar um tratado de pedagogia. Como afirma Juan Mata (2011), sua metodologia consistia na falta de metodologia, de modo que acabou se tornando mais um ativista da educação do que um pedagogo propriamente dito. O russo não acreditava em nenhuma das fórmulas prontas de seu tempo, nem que alguém poderia um dia criar uma, de modo que Dora Incontri (1991) intitula seu pensamento de anti-pedagogia. Durante a existência

da escola de lasnaia Poliana, e mesmo após seu fechamento em 1862, Tolstoi dedicou-se a divulgar suas reflexões em viagens para diversos países da Europa, como Alemanha, França, Inglaterra, Suíça e Bélgica. Neste último, em 1860, Tolstoi conhece pessoalmente Pierre-Joseph Proudhon, influenciando o anarquista francês.

É válido lembrar que, durante sua militância pela educação, Tolstoi ainda não se reconhecia anarquista. Do mesmo modo, a dupla Rousseau e Tolstoi é considerada, enquanto teoria e prática respectivamente, como antecessores de dois movimentos pedagógicos distintos: o escolanovista e o anarquista. De fato, como poderá ser conferida adiante, a pedagogia libertária, especialmente o modelo pedagógico racionalista, possui um grande vínculo com a pedagogia da Escola Nova.

No conturbado e curto período de existência da Comuna de Paris (1871) também houve discussões sobre a temática da educação. O período do governo de Napoleão III<sup>15</sup> (1852 – 1870), que pôs fim à Segunda República Francesa, caracterizou-se pelo crescimento da insatisfação popular. Durante a chamada Guerra Franco-Prussiana, Napoleão III capitulou após ser capturado pelos prussianos. A Assembleia Nacional francesa reestabeleceu a República em 1871 e elegeu Adolphe Thiers como presidente que, por sua vez, buscou um armistício com Otto Von Bismarck, chanceler do Império Alemão. A população parisiense, contrária à capitulação frente ao Império Alemão, insurgiu-se e estabeleceu uma república no ano de 1871, organizando um exército popular para se defender contra-ataques estrangeiros. A Comuna de Paris, considerada a primeira república governada pelo movimento operário da história, teve grande importância nas discussões que aconteciam no interior da Associação Internacional dos Trabalhadores.

De acordo com Woodcock (2008), grupos antiautoritários tiveram grande importância no funcionamento da Comuna de Paris, especialmente na organização dos serviços públicos. Nesse sentido, destacam-se os mutualistas (em especial, Gustave Courbet, Charles Longuet<sup>16</sup> e Auguste-Jean-Marie Vermorel), os coletivistas (Louis Eugène Varlin, Gustave Lefrançais e Benoît Malon) e os bakuninistas (os irmãos Élisée e Élie Reclus e Louise Michel). Além desses grupos, havia outros

---

<sup>15</sup> Luis Bonaparte, sobrinho e herdeiro de Napoleão Bonaparte.

<sup>16</sup> Posteriormente casado com uma das filhas de Karl Marx

bastante significativos, como os marxistas e blanquistas<sup>17</sup>, de modo que a Comuna se caracterizou por uma amálgama de correntes políticas, não sendo possível uma delas reivindicar a preponderância sobre o movimento.

Durante a Comuna de Paris, diversas políticas alinhadas com o pensamento anarquista foram aplicadas. Alguns, como o projeto de autogestão das fábricas, foram anunciados, mas, talvez por falta de tempo, não chegaram a ser efetivados. Porém, como destaca Nildo Viana (2011), a grande conquista da Comuna foi a de iniciar um processo de destruição do poder estatal centralizado, incluindo suas instituições: a polícia e o exército. A experiência da Comuna de Paris durou cerca de dois meses depois, sendo silenciada com um ataque em conjunto do Império Alemão e o governo francês. Segundo o relato de Kropotkin (*apud* VIANA, 2011, p.75):

Depois de ter trancado o povo de Paris e fechado todas as vias de saída, o governo de Versalhes soltou os soldados sobre ele; soldados brutalizados pela bebida e pela vida do quartel, aos quais tinha sido publicamente dito que dessem cabo “dos lobos e suas crias”. [...] E após essa orgia louca, essas pilhas de cadáveres, esse total extermínio, veio a vingança mesquinha, os ferros no porão do navio, os golpes e insultos dos carcereiros, a semi-inanição, todos os refinamentos de crueldade.

Apesar da carnificina que marcou o fim da Comuna de Paris, as análises posteriores do movimento estimulariam o movimento operário a refletir sobre diversos dos seus aspectos. A questão da necessidade ou não de um Estado para mediar o acesso aos meios de produção, que ainda não tinha sido resolvida, novamente não foi fechada pela Organização Internacional dos Trabalhadores no Congresso de Basileia. Por conta da perseguição ao movimento operário após a Comuna de Paris não foi possível convocar um novo Congresso da organização. Nesses termos, em 1871, foi realizada a Conferência de Londres, onde tal desacordo entre os dois grupos levou a novos debates, entre eles, sobre a subordinação dos grupos de militantes ao Conselho Geral da Associação Internacional dos Trabalhadores e a necessidade de formação de partidos políticos, ambas as ideias combatidas pelos coletivistas. No mesmo ano, os coletivistas realizaram um congresso na comuna suíça de Sonvilier, no qual surgiu a organização chamada de Federação Jurassiana, principal grupo de oposição ao

---

<sup>17</sup> Adeptos da teoria de Louis Auguste Blanqui, que afirma que a revolução ocorreria por meio de um grupo relativamente pequeno que, após ter tomado o poder, usariam do Estado para introduzir o socialismo ou o comunismo.

Conselho Geral da Associação Internacional dos Trabalhadores (LUIZETTO, 1984). A importância da Federação Jurassiana passou a atrair grande parte dos anarquistas, especialmente aqueles cujas obras formaram a vertente de maior influência no pensamento pedagógico anarquista: o anarcocomunismo.

Retornando ao contexto da Comuna de Paris, durante o governo de Luis Bonaparte, a Lei Falloux legitimava a influência da Igreja Católica na educação. Seu sucessor, Louis Dolphe Thiers, deu continuidade à política, afirmando que “Ler, escrever e contar, é isso o que se deve aprender; quanto ao resto, é supérfluo” (THIERS *apud* MELO, 2011, p. 118). Tal relação entre Estado e Igreja foi imediatamente atacada pelos *communards*, ou seja, pelos integrantes da Comuna de Paris, especialmente em relação à educação. Nas palavras de Karl Marx (*apud* MELO, 2011, p.115)

Todas as instituições de ensino foram abertas ao povo gratuitamente e ao mesmo tempo purificadas de toda interferência da Igreja e do Estado. Assim, não somente a educação se tornava acessível a todos, mas a própria ciência se libertava dos grilhões criados pelo preconceito de classe e pelo poder governamental.

Com a formação da Comuna, o cargo de delegado do ensino foi ocupado pelo socialista Marie Édouard Vaillant (1840-1915). Junto ao anarquista Paul Robin, ambos integrantes da Associação Internacional dos Trabalhadores, os dois franceses defenderam principalmente o caráter socialista da educação e o princípio de educação integral (MELO, 2011). Além de Vaillant e Robin, outros pedagogos atuaram diretamente na Comuna, como Louise Michel, Gustave Lefrançais, Emile Dacosta, Louis Varlin, Jules Vallès, Benoît Malon, Jean Allemane, Auguste Verdure, entre outros. A anarquista Louise Michel (1830-1905) teve grande destaque em relação às políticas educativas da Comuna de Paris. Ela teria sido a responsável por elaborar a reforma do ensino da Comuna,

[...] redigido um método pedagógico por meio de imagem e um programa de educação cívica, a fim de que o desenvolvimento da consciência seja suficientemente amplo para que não possam existir outras recompensas e outras punições que não as do sentimento do dever cumprido ou da má ação. Também pretende substituir as obras religiosas que exploram as mulheres por escolas profissionais e orfanatos leigos (WINOCK *apud* MELO, 2011, p. 129)

Apesar do curto período de duração da Comuna de Paris, e, conseqüentemente, de seu projeto educativo, a experiência deixou profundas marcas em Paul Robin, que continuou sua militância pela pedagogia libertária. Entre 1880 e 1894, o pedagogo colocou em prática a pedagogia anarquista no orfanato

Prévost, localizado na cidade de Cempuis, na França. Durante sua gestão à frente do orfanato, Robin, entre 1880 e 1894, retirou o ensino religioso e colocou em prática as ideias de coeducação, educação integral pautada nas ciências naturais. De acordo com Belinda Arteaga Castillo (2005, p.96-97, tradução livre), Paul Robin aplicava o que chamava de método científico, natural ou intuitivo “[...] a fim de estimular a capacidade de observação, a lógica, o juízo crítico, a sensibilidade estética e a criatividade”. Assim como sugeria Proudhon, Paul Robin organizou seu currículo de modo que, após os estudos primários, as crianças passassem a experimentar diversas atividades diferentes.

Assim como a maioria das experiências pedagógicas anarquistas, o orfanato de Cempuis, durante a gestão de Robin, não tardou a acumular adversários.

O ensino dirigido por Robin era revolucionário para a época: colocar meninos e meninas estudando juntos, pregar o ateísmo, desenvolver extenso programa de profissionalização politécnica, sem esquecer os aspectos políticos da vivência da solidariedade e da liberdade, em regime de autogestão, além das críticas ao sistema capitalista de exploração, foram mais do que suficientes para que, após anos de sucessivas reclamações e manifestações de seus adversários, Robin fosse destituído de seu cargo.

De todo modo, o orfanato de Cempuis parece ter sido uma das grandes referências, senão a maior, para Francisco Ferrer y Guardia elaborar seu projeto de escola. Em carta enviada ao anarquista José Prat, Ferrer y Guardia (*apud* FARRÉ, 2006, p.96, tradução livre): “Meu plano é que a escola seja de ensino primário [...], mista, ou seja, meninos e meninas juntos como em Cempuis, e tal como, acredito que haverá de ser a escola do porvenir”.

Uma experiência pedagógica será bastante influenciada pelo modelo pedagógico racionalista foi a escola A Colmeia<sup>18</sup>, dirigida por Sébastien Faure (1858 – 1942). Militante do movimento anarquista e anticlerical, Faure foi responsável pela quarta fase do periódico *Le Libertaire*, entre 1895 e 1915, com a participação de importantes nomes como o de Louise Michel. A publicação, fundada em Nova Iorque no ano de 1858 pelo anarquista exilado francês Joseph Déjacque, foi a grande responsável pela difusão do termo libertário, que posteriormente levou à cunhagem do termo “socialista libertário”.

Criada no meio rural da comuna francesa de Rambouillet, A Colmeia atendeu órfãos e filhos de operários entre os anos de 1904 e 1917, de modo que coexistiu

---

<sup>18</sup> No idioma original, *La Ruche*.

durante parte da existência da Escola Moderna de Barcelona. Faure (2015, p.107) demonstra sua filiação às discussões pedagógicas que permearam o ambiente libertário, especialmente na questão da educação integral: “[...] o papel do ensino é conduzir ao máximo desenvolvimento todas as faculdades da criança: físicas, intelectuais e morais”.

Com uma proposta muito semelhante à de Robin e Ferrer y Guardia, n´A Colmeia os alunos realizavam diversas atividades manuais, como marcenaria, forja, alfaiataria, encadernação e tipografia. Dentre essas atividades, salvo a tipografia, a produção era utilizada apenas para demanda interna da instituição (FAURE, 2015). Para tanto, o orfanato foi equipado com uma granja, e diversas oficinas, onde ocorria a aprendizagem de agricultura, encadernação, costura, marcenaria, metalurgia, dentre outros.

O viés libertário de Sébastien Faure pode ser identificado na organização d´A Colmeia. Em sua obra, o mesmo afirma:

Existe um diretor n´A Colmeia; mas ele o é tão pouco que, se dermos essa expressão o sentido que ordinariamente lhe é atribuído, pode-se dizer que não há absolutamente diretor. [...]

Então, mais família; Mais ambiente comunista! (FAURE, 2015, p. 57)

Dentre as práticas d´A Colmeia, destacam-se também as excursões escolares e a produção de um periódico. Quanto à primeira, era utilizada a própria oficina de tipografia para publicar o periódico mensal Boletim d´A Colmeia, que continha artigos de Faure e outros colaboradores sobre assuntos diversos, uma crônica pedagógica escrita por um dos professores da instituição, um artigo sobre higiene e medicina, uma canção, além de informes gerais direcionados à comunidade (FAURE, 2015). O Boletim tinha uma dupla função: divulgar o modelo pedagógico de Faure, além de contribuir para a arrecadação de fundos para a manutenção da instituição através de listas de subscrição. Aliás, a questão do uso da divulgação das práticas escolares d´A Colmeia como forma de propaganda da pedagogia libertária era uma questão de suma importância para o pensador: “E sei igualmente que o menor fato, o mais modesto exemplo, possui um poder de penetração superior às teorias mais sedutoras, mais bem apresentadas” (FAURE, 2015, p. 162).

Em relação às excursões escolares, Faure fazia questão de destacar que não correspondem a nenhum tipo de recompensa aos melhores alunos. Tal prática está ligada principalmente a um método pedagógico que será discutido adiante, a

lição de coisas, que consiste basicamente no aprendizado através dos sentidos. Em uma viagem até o Norte da África, Faure (2015, p.147) descreve:

Que bela lição de coisas! Quer curso maravilhoso de geografia e história! E que diferença entre a criança que, pelo estudo habitual de geografia e da história e pelos meios ordinários que comportam este estudo, tenta fazer uma ideia exata da vida presente e do passado das populações que habitam essas regiões, e a criança que, pelos olhos, ouvidos e todos os sentidos, enche sem esforço e com prazer sua inteligência e sua memória dos rumores, imagens, cores, sensações que lhe são comunicados pelo contato dessas próprias populações do solo sobre o qual se desenvolveram, dos monumentos que atestam seu passado e dos costumes que dizem de sua história!

Para Faure (2015, p.146-147), as excursões também eram um meio de difundir seu modelo pedagógico:

As viagens tornam A Colmeia conhecida por um número considerável de pessoas que de outro modo lhe ignorariam a existência. Anualmente, tais viagens proporcionam à nossa obra recursos que, absolutamente, não são para desprezar, atraem a atenção dos educadores profissionais, dos pais e das mães para os nossos processos pedagógicos, os nossos métodos educativos; suscitam a discussões do mais alto interesse, incitam os pais a inspirar-se, para a educação de seus filhos, em nossas doutrinas e nossos exemplos.

A experiência de Faure passou por diversas dificuldades financeiras. Durante sua existência, A Colmeia recebeu recursos de sindicatos, cooperativas, lojas maçônicas, dentre outras organizações que Faure (2015, p.156) chamava de “agrupamentos de vanguarda”. Além desses recursos, havia os festivais organizados pela instituição, e as palestras ministradas por seu diretor. De qualquer modo, Faure (2015, p.157) era bastante enfático em relação a depender do Estado:

Amo de todo coração a Colmeia; contudo, preferiria vê-la desaparecer a vê-la adstrita à tutela do Estado, dependente dos poderes públicos. Portanto, nada de subvenções governamentais, departamentais ou municipais.

Assim como Ferrer y Guardia, Sébastien Faure não tinha a pretensão de ser um renovador da educação. Nas palavras do autor:

Os processos pedagógicos e os métodos educativos em uso n’A Colmeia não são novos. Durante séculos, notáveis filósofos, eminentes educadores têm proclamado e estabelecido teoricamente sua excelência. Meus colaboradores e eu não cometemos a tolice de crer dizer que trazemos um sistema novo e original. O nosso único mérito está em termos tentado aplicar tais métodos e processos (FAURE, 2015, p. 162)

A Colmeia, apesar de suas dificuldades financeiras, terminou por conta de um fator extrínseco: a Primeira Guerra Mundial. O conflito, além de contribuir para piorar

a situação financeira da instituição, acabou mobilizando o movimento anarquista. Faure se engajou consideravelmente em movimentos pacifistas, sofrendo grande repressão por denunciar o nacionalismo defendido pelo Estado francês. A Colmeia, então, teve de fechar suas portas em 1917, um ano antes da prisão do próprio Faure.

Por fim, a última experiência que será tratada, tanto pela relação com a Escola Moderna de Barcelona, quanto pela influência que exerceu sobre a Escola Moderna Nº1 de São Paulo, será a Escola Oficina Nº1, em Lisboa. Fundada pela Sociedade Promotora de Escolas, instituição ligada à obediência maçônica Grande Oriente Lusitano, a Escola Oficina Nº1 foi inaugurada em 1905, e encerrou suas atividades em 1987. Como afirma António Candeias (1993), o período dos primeiros 25 anos da instituição é marcado por três fases: um período de predominância de um modelo tradicional, entre 1905 e 1907; a vigência de um modelo libertário com grande influência escolanovistas, entre 1908-1918; e a predominância de uma versão deteriorada dos modelos pedagógicos da educação nova entre 1918 e 1930. Dessas três fases, a segunda será abordada no presente texto, por ser a fase com maior ligação com o objeto de pesquisa.

A fase libertária da Escola Oficina Nº1 está ligada à atuação dos educadores portugueses Luís da Matta e Adolfo Lima. Durante essa fase é marcante a relação, algumas vezes conflituosas, entre os diretores maçons e republicanos da Sociedade Promotora de Escolas e o corpo docente, formado, em grande parte, por anarquistas. Dentre os professores de orientação libertária destacam-se, além de Adolfo Lima, Deolinda Lopes Vieira, José Carlos de Souza e Emílio da Costa, que foi uma espécie de secretário pessoal de Francisco Ferrer y Guardia e teve participação na fundação da Liga Internacional pela Educação Racional da Infância, que será tratada adiante.

Algumas das práticas adotadas nesse período são: supressão das faltas e flexibilização dos horários; eliminação dos exames e dos castigos físicos; criação de grêmios estudantis com participação na gestão da escola; adoção do regime de coeducação dos sexos; por fim, adoção da ideia de educação integral como princípio educativo. Nas palavras de Adolfo Lima (*apud* CANDEIAS, 1993, p.456, grifo do autor),

Por um lado, a divisão do ensino em clássico ou geral e profissional ou manual é *efeito* da divisão das classes ou castas sociais; por outro, essa divisão bipartida é *causa* de que essa separação se intensifique (...). Tanto

um como outro são a nosso ver educações incompletas que produzem abortos sociais, indivíduos mutilados, incapazes de exercerem todos os seus direitos e de cumprirem todas as suas obrigações.

Em relação ao currículo da instituição, que originalmente deveria formar jovens “entalhadores”, de acordo com seu programa de 1907 (*apud* CANDEIAS, 1993, p. 455–456), era organizado da seguinte forma:

Educação Geral Primária: Ginástica, Português, Francês, Noções Práticas Rudimentares de: Aritmética, Física, Química, Botânica, Zoologia e Higiene. Sociologia, Educação Profissional: Desenho, Construção de Mobiliário, trabalho de Talha.

- Estes estudos são completados com missões escolares tendentes a desenvolver os conhecimentos dos alunos e a sua educação profissional e artística.

- O curso desenvolve-se em seis graus (que em geral devem corresponder na prática a seis anos de estudos).

Diferente da Escola Moderna de Barcelona, que será discutida posteriormente, a Escola Oficina Nº1 usava como metodologia o que António Lima chama de “noções de coisas”, em que os conteúdos abordados deveriam partir do interesse dos alunos, através de experiências sensoriais, e não induzidos pelo professor. Por esse motivo, a instituição não utilizava livros ou compêndios. Desse modo, o modelo pedagógico da instituição flertava com o modelo escolanovista, em que o aluno

[...] é quem, em última instância, faria a aula acontecer. O professor, de acordo com essa concepção, deveria ser apenas um guia. A partir dos interesses do aluno, deveria conduzi-lo às lições que desejava e precisava ensinar (BARREIRA, 2010, p. 78).

Como se pode perceber com o caso da Escola Oficina Nº1, cada vez mais surgiram zonas de convergência entre as pedagogias escolanovista e a libertária. Como já foi ressaltado, uma das características do escolanovismo foi a criação de organizações internacionais. Um pedagogo escolanovista que se destacou na militância dentro destas organizações foi o genebrino Adolphe Ferrière (1879-1969), tendo participado na fundação do *Bureau International d'Éducation Nouvelle* (1899), *Institut Jean Jacques Rousseau* (1912) e a *Ligue Internacional pour l'Éducation Nouvelle* (1921). Nesse interim, Ferrière (2015) escreveu no prefácio da obra *Uma Escola Nova na Bélgica*, de Faria de Vasconcelos, publicado originalmente em 1915, 30 pontos que seriam as características de uma escola nova. Para o *Bureau International d'Éducation Nouvelle*, para uma instituição ser considerada proponente da Educação Nova, necessitava cumprir, no mínimo, 15 pontos. É interessante

perceber como alguns pontos se aproximam de questões discutidas pela pedagogia libertária:

5. A *coeducação dos sexos*, praticada nos internatos até ao fim dos estudos, tem dado resultados morais e intelectuais incomparáveis, tanto para os rapazes como para as raparigas, em todos os casos onde tem sido aplicada em condições materiais e espirituais favoráveis.

6. A Escola nova organiza *trabalhos manuais* para todos os alunos, durante pelo menos hora e meia por dia, em geral das 14 às 16 horas, trabalhos obrigatórios que, mais do que terem uma finalidade profissional, têm um objetivo educativo e de utilidade individual ou coletiva. [...]

10. As *viagens, a pé ou de bicicleta, com acampamento* em tendas e as refeições preparadas pelas próprias crianças, desempenham um papel importante na Escola nova. Estas viagens são preparadas com antecedência e têm uma função pedagógica.

11. Em relação à educação intelectual, a Escola nova procura abrir a mente para uma *cultura geral* do espírito e não para uma acumulação de conhecimentos memorizados. O espírito crítico nasce da aplicação do método científico: observação, hipótese, verificação, lei. Um núcleo de áreas de estudo obrigatórias proporciona uma educação integral, não enquanto instrução enciclopédica, mas como possibilidade de desenvolvimento, pela influência do meio e dos livros, de todas as faculdades intelectuais inatas da criança. [...]

13. O ensino é baseado em *factos e experiências*. A aquisição de conhecimento resulta de observações pessoais (visitas a fábricas, trabalhos manuais, etc.) ou, na falta delas, de outras observações recolhidas em livros. Em qualquer caso, a teoria segue-se à prática, nunca a precede (FERRIÈRE, 2015, p.11-13, grifo do autor)

Não se trata de tentar achar o “pioneiro” das questões acima, mas é inegável que ambas as pedagogias, a libertária e a escolanovista, comungaram de referenciais em comum. Talvez o único ponto no qual podemos dar o protagonismo com certa propriedade é a questão da educação integral, grande bandeira de luta da pedagogia anarquista. Interessante notar também a intenção de consolidação do modelo, partido dessa ideia que, hoje em dia, chamaríamos de “certificação”:

Estes trinta princípios, retirados da atual experiência das Escolas novas, permitem aferir estas escolas, se me é permitido utilizar este termo. [...]

Não é também, numa outra área, utilizado o mesmo procedimento para avaliar a capacidade de automóveis que devem participar numa corrida de velocidade ou de resistência? Se se utiliza em mecânica, porque não utilizá-lo também em psicologia e educação? Poder-se-á reduzir o rigor do procedimento admitindo por exemplo que uma escola só realiza metade ou um quarto de um ou outro princípio. Seguem alguns exemplos.

Observemos seis Escolas novas conhecidas e indiquemos com um número correspondente à lista abaixo indicada as características que lhe são próprias. Os números entre parênteses indicam que a escola em questão só aplica metade dos princípios definidos.

ESCOLA D'ABBOTSHOLME (Inglaterra). 1, 2, 3, 6, 7, 9, 10, 11, (12), 13, 14, 15, (16), 17, 18, 22, 23, (24), 25, 26, 27, 28, 29, 30. – Total: 22,5.

ESCOLA DE BEDALES (Inglaterra). 1, 2, 3, (4), 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, (14), (15), (16), 17, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30. – Total: 25.

ESCOLA DES ROCHES (França). 1, 2, 3, (4), 6, (7), (8), (9), (10), 11 (13), (18), 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30. – Total: 17,5

ESCOLAS LIETZ (Alemanha). 1, 2, 3, 4, 6, 7, (8), 9, 10, 11, (12), 13, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30. – Total: 22.

ESCOLA D'ODENWALD (Alemanha). De 1 a 30. – Total: 30.

ESCOLA DE BIERGES (Bélgica). Todos os pontos, menos (4) e 5 (FERRIÈRE, 2015, p. 18–19)

Tal exemplo pode indicar que o elemento modelizador também está presente na pedagogia escolanovista, compartilhando de um modelo de avaliação presente na indústria (assim como na pedagogia libertária, através do Programa Educacional do Comitê para o Ensino Anarquista. Vejamos agora alguns pontos em que a pedagogia escolanovistas se afasta dos pressupostos libertários:

24. As *recompensas* ou sanções positivas consistem em oportunidades dadas às mentes criadoras para aumentar o seu poder criativo. Aplicam-se aos trabalhos livres e desenvolvem assim o espírito de iniciativa.

25. As *correções* ou sanções negativas estão em correlação direta com a falta cometida. Isso significa que visam colocar a criança em situação de, por meios apropriados, alcançar melhor no futuro o objetivo considerado adequado, que ela não atingiu ou atingiu de forma não satisfatória (FERRIÈRE, 2015, p. 16)

Esses dois pontos podem demonstrar a grande diferença entre a pedagogia escolanovista e a que foi apresentado das escolas de orientação libertária. Enquanto a primeira está ligada, em sua essência, ao sistema capitalista, valorizando o esforço individual, a segunda preza pela cooperação e solidariedade. Nesse sentido, recompensas e punições são atitudes desqualificadas pela pedagogia libertária, pois incentivam a competição e destroem os laços de solidariedade.

## 2.2 FRANCISCO FERRER Y GUARDIA E O CONTEXTO HISTÓRICO CATALÃO NO FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO XX

Pensar a pedagogia racionalista e a Escola Moderna de Barcelona nos leva necessariamente à figura do educador catalão Francisco Ferrer y Guardia. Apesar do modelo pedagógico racionalista ter sido elaborado com a contribuição de mais pessoas, Ferrer y Guardia teve papel fundamental em sua concepção e divulgação.

**Figura 1** - Retrato de Francisco Ferrer y Guardia (s.d.)



**Fonte:** *Fundació Ferrer i Guàrdia*

Para iniciar o presente subcapítulo, serão traçados alguns elementos da biografia de Francisco Ferrer y Guardia relacionados com a tradição educacional anarquista e o contexto espanhol que influenciou na elaboração de suas ideias pedagógicas. Francisco Juan Ramón Ferrer y Guardia, filho de Jaime Ferrer e Maria de los Angeles Guardia, nasceu em 10 de janeiro de 1859 na cidade de Alella, localizada na região da Catalunha. Seus pais, ambos católicos e monarquistas fervorosos, possuíam uma *masía*, espécie de construção característica da Catalunha, vinculada à produção agrícola na cidade. A Espanha do século XIX apresenta um desenvolvimento capitalista desigual, muito inferior economicamente a nações como Holanda e Inglaterra. A região da Catalunha se constituiu de forma

diferenciada do restante da Espanha, em especial, por não ter participado significativamente das Cruzadas, possuindo uma classe média comercial fortalecida e em constante contato com a França por conta de sua proximidade geográfica (TRAGTENBERG, 2004). Nesse sentido, foi uma região onde se formou uma forte indústria têxtil, iniciando o processo de maquinização da produção prematuramente em relação ao restante do país, além de ser o único local que possuía uma burguesia no século XIX (RIBAS, 1998).

No meio rural da Catalunha, entre o final do século XVIII e início do XX, ocorreu um processo de desamortização no qual as terras improdutivas em poder das chamadas “mãos-mortas”, - em sua grande maioria, terras da Igreja Católica – eram desapropriadas e comercializadas pelo Estado. Tais medidas, como afirma Pedro Ribas (1998), não cumpriram seu principal objetivo, o de criar uma classe de pequenos proprietários, acabando por enfraquecer a Igreja e distanciá-la do Estado. Por outro lado, as desamortizações acabaram criando uma classe de pobres que até então recebiam assistência da Igreja, que interrompeu tal ação por conta de seu enfraquecimento. Muitos historiadores identificam nesse grupo de camponeses pobres o princípio do anarquismo agrário (RIBAS, 1998).

Até os dez anos, Ferrer y Guardia estudou na escola municipal de Alella, anexa à paróquia local. Willian Archer (1911, p.4, tradução livre), um de seus primeiros biógrafos, afirmou que tal escola era “[...] um pouco melhor que um estábulo”, “[...] sem janelas ou forma de ventilação”, “[...] decorada com crucifixos e imagens das Vidas dos Santos, junto com o hino à Bandeira Espanhola impresso”. Tal escola utilizava o modelo pedagógico escolástico, predominante em instituições do período. Segundo Willian Archer (1911), Ferrer y Guardia ouvia de seu tio histórias sobre conspirações contra a Coroa Espanhola, tendo participado aos nove anos das comemorações pela Revolução de 1868, movimento que resultou no destronamento da rainha Isabel II e o começo do período denominado Sexênio Democrático, marcado pelo advento da Primeira República Espanhola, culminando com a Restauração Bourbônica. Foi nesse período, especialmente após o já citado Congresso de Basileia (1868-1869), que as ideias do anarquismo começariam a se propagar maciçamente pela Espanha. Um fato marcante nesse sentido é a fundação da Federação Espanhola da Associação Internacional dos Trabalhadores em 1870,

na cidade de Barcelona, alinhada a Bakunin. A organização iria conseguir um número significativo de membros<sup>19</sup> nos primeiros anos, atraindo a atenção das forças conservadoras que decidiram, através do governo militar instituído em 1874, dissolvê-la.

Antes de avançar, é importante se aprofundar um pouco mais na questão na educação espanhola entre os séculos XIX e XX, marcada pela disputa entre Estado e Igreja. Em diversos momentos, como em 1868, através de um decreto, o Estado permitiu a liberdade de instrução e impediu a Igreja de interferir em questões educacionais. Já em outros momentos, como durante a chamada Restauração (1874-1931), ficou proibido o ensino de doutrinas contrárias ao catolicismo. Porém, tais discussões no âmbito da legislação, tinham alcance bastante reduzido. Em relação ao controle do Estado espanhol sobre as instituições educacionais Buenaventura Delgado destaca (1979, p. 40, tradução livre), que “Existiam leis que regulamentavam seu funcionamento, mas não era possível exigir seu cumprimento”. Prova disso é que, no final do século XIX havia 49 inspetores para visitar entre 23 e 25 mil escolas públicas.

As condições das escolas nesse período, especialmente as públicas, eram extremamente precárias, tanto pedagogicamente quanto em sua estrutura. Buenaventura Delgado (1979, p.49, tradução livre), contextualiza a situação afirmando que

[...] era impossível que a escola “pudesse contar com locais adequados, excelente organização pedagógica e preparo dos professores, abundantes recursos econômicos e condições higiênicas adequadas, etc., em uma sociedade empobrecida pelas guerras contínuas, com uma excessiva massa de analfabetos afetada por condições laborais injustas, vivendo em condições infra-humanas; uma sociedade com terríveis desigualdades, com bens culturais, econômicos e políticos e pouquíssimas mãos. Não poderia reformar-se a escola sem reformar antes a fundo as estruturas sociais.

As condições de trabalho do professor, por sua vez, não divergiam desse retrato. Baixos soldos faziam com que a profissão fosse desprestigiada, sendo que, de acordo com relatos da época, “qualquer pobre diabo” poderia se dedicar ao ofício de professor (DELGADO, 1979). No tocante à metodologia aplicada, destaca-se a continuidade de práticas escolásticas pautada pela máxima “A letra, com o sangue entra”, em que castigos corporais faziam parte do cotidiano escolar.

---

<sup>19</sup> Segundo Woodcock (2008), o número de membros da Federação Espanhola em 1873 estaria entre 50 e 60 mil.

Retornando a Ferrer y Guardia, sua iniciação no campo político, segundo um de seus biógrafos, Juan Avilés Farré (2006), ocorreu pelos catorze anos, quando começou a trabalhar com um comerciante de tecidos chamado Pablo Ossorio, casado com uma amiga de sua mãe. Durante os cinco anos em que Ferrer y Guardia trabalhou com Ossorio, de orientação republicana, passou a frequentar reuniões políticas e aprendeu francês, permitindo a ampliação de seu repertório intelectual.

Aos vinte anos idade, em 1878, Francisco Ferrer y Guardia começou a trabalhar como cobrador de bilhetes na empresa ferroviária *Compañia de Tarragona a Barcelona y Francia*, emprego que durou até 1885. O ano de 1878, como afirma George Woodcok (2008), foi justamente o que deu início a uma onda de mobilizações entre os anarquistas. Durante esse período, Ferrer y Guardia, já comprometido com o movimento republicano de Ruiz Zorrilla, aproveitou seu livre trânsito para atuar como correspondente entre os espanhóis republicanos refugiados na França e seus correligionários na Catalunha. Ferrer y Guardia manteve contato com Zorrilla até sua morte em 1895, exercendo funções de secretário.

Manoel Ruiz Zorrilla foi uma das principais lideranças da Revolução de 1868. Foi eleito deputado aos 25 anos, em 1858, mas retirou-se das Cortes em 1865 quando seu partido, o *Partido Progresista*, optou pela via revolucionária frente ao autoritarismo da Coroa espanhola. Desde então, exilado na França, organizou levantes republicanos na Espanha, sendo que o último foi o movimento realizado pelo brigadeiro Villacampa em 1886. Como bem demonstra Juan Avilés Ferrer (2006) é difícil precisar o nível da participação de Ferrer y Guardia: talvez tenha agido diretamente no levante, como aponta sua filha Sol Ferrer, mas o mais provável é que tenha participado apenas nos preparativos.

Foi durante sua atuação na companhia ferroviária que Francisco Ferrer y Guardia conheceu sua primeira esposa, Teresa Sanmartí Guiu. Segundo Juan Avilés Farré (2006), apesar de terem se casado um mês após terem se conhecido, Francisco e Teresa não tardaram a demonstrar suas diferenças, especialmente no tocante à política. Ferrer se envolvia cada vez mais no movimento republicano, enquanto Teresa não tinha interesse na política, vendo tal movimento como algo negativo. De todo modo, a participação de Ferrer y Guardia no movimento republicano contribuiu para que se mudasse para Paris onde, com a ajuda de Ruiz Zorrilla, montou um comércio de vinhos. Posteriormente, seria transformado em uma

espécie de restaurante frequentado em sua grande parte por estrangeiros, principalmente espanhóis, que estavam na França, ou por conta da Exposição Universal de 1889, ou por estarem exilados (FARRÉ, 2006). Nesse mesmo ano, Ferrer y Guardia fechou seu comércio para dedicar-se a ministrar aulas de espanhol. Também começou a dedicar-se aos estudos autodidatas na Biblioteca Nacional, tendo contato com diversos autores anarquistas ou não, além de começar uma amizade com um dos principais colaboradores da Escola Moderna de Barcelona: Charles Malato (FARRÉ, 2006).

No período em que Francisco Ferrer y Guardia passou na França, participou da loja maçônica *Les Vrais Experts de París*, subordinada à obediência Grande Oriente da França. De fato, Ferrer y Guardia já era maçom desde 1883, quando se tornou membro da loja *La Verdad*, da obediência Grande Oriente da Espanha, onde Ruiz Zorrilla era Grão-mestre (FARRÉ, 2006). A obediência Grande Oriente da França, desde 1877, abandonou a obrigatoriedade da crença em Deus por parte de seus membros. Como coloca Juan Avilés Farré (2006, p.45, tradução livre), desde final do século XIX,

A ordem se orientou à esquerda, adquirindo em seu seio o predomínio de republicanos radicais, ao passo que o recrutamento se democratizava, ingressando na maçonaria bastante operários, antes praticamente excluídos, o que conduziu à introdução dos ideais coletivistas, embora ainda que em princípios do século XX, poucos dirigentes socialistas eram maçons.

A desobrigação do teísmo na obediência Grande Oriente da França permitiu que outro grupo fizesse parte de seu quadro de membros: os livres-pensadores. As sociedades livres-pensadoras, surgidas em meados do século XIX, dedicavam-se a combater os dogmas religiosos, especialmente católicos. O movimento de livres-pensadores, especialmente através da Liga Universal de Livre pensadores, fundada em 1880, estava intimamente ligado ao movimento pró ensino laico. Interessante ressaltar que, como afirma Pedro Alvarez Lazaro (1986), entre os livres-pensadores não havia apenas ateus materialistas, mas também deístas, em sua grande maioria, espíritas.

Desde sua iniciação ao republicanismo, Francisco Ferrer y Guardia defendeu a necessidade de uma revolução para transformar a sociedade. Em cartas datadas de 1892, conservadas consigo até o dia de sua prisão definitiva, em 1909, alimentava o desejo de iniciar um processo revolucionário:

Não pretendemos unir a todos, nem faria falta. Buscamos apenas uns 300 que, como nós, estejam dispostos a jogar-se de cabeça para iniciar o movimento em Madri.

Buscaremos o momento propício, como por exemplo, nos momentos de uma greve geral, ou vigília de 1º de Maio.

Temos relações com o partido operário e com outras forças revolucionárias para preparar terreno. [...]

Avante, pois, nobres filhos d'O Cid<sup>20</sup>. Não esqueceis que corre por vossas veias sangue espanhol. Viva a revolução! Viva a dinamite! (FERRER Y GUARDIA, *apud* FARRÉ, 2006, p. 54)

Apesar de não ter se materializado, o desejo revolucionário de Ferrer y Guardia nesse momento estava ligado ao republicanismo. Foi, porém, durante o período de exílio que Francisco Ferrer y Guardia estabeleceu uma maior relação com o anarquismo, principalmente por conta da desilusão em relação ao republicanismo. De acordo com Juan Avilés Farré (2006), em meados de 1890 iniciou sua participação no movimento operário de viés marxista, tornando-se delegado do *Partido Obrero Francés* no Congresso da Internacional Socialista, em Londres, em 1896. A organização, também chamada de Segunda Internacional, foi criada por Friedrich Engels em 1889, dando continuidade ao trabalho da Associação Internacional dos Trabalhadores. Dela fizeram parte diversos socialistas de renome de vinte países, como Vladimir Lênin, Leon Trotsky, Pablo Iglesias, Édouard Vaillant, Rosa Luxemburgo, bem como anarquistas como Louise Michel, Juan Grave, Fernand Pelloutier, Errico Malatesta, entre outros. Após o congresso, não há mais vestígios de militância de Ferrer y Guardia de viés socialista estatista. O fato é que, durante seu exílio na França, Ferrer y Guardia estabeleceu uma rede de ligações com vários anarquistas de renome naquele momento. Além dos já citados Juan Grave e Louise Michel, soma-se Charles Malato e Sébastien Faure. Também, nesse período, o catalão teria visitado algumas vezes o pedagogo libertário Paul Robin. Desse modo, apesar de ser difícil precisar as circunstâncias exatas, parece que ao fim do século, Ferrer y Guardia teria se convertido plenamente ao anarquismo (FARRÉ, 2006).

Foi também durante o exílio, nas aulas de espanhol que ministrava, que Ferrer y Guardia conheceu Ernestine Meunier, “[...] católica fervorosa, com a qual, a despeito de disputas ideológicas passageiras, manterá uma relação de amizade

---

<sup>20</sup> Refere-se à Rodrigo Díaz de Vivar, chamado *El Cid* e de *Campeador*, um nobre guerreiro castelhano que viveu no século XI, época em que a Hispânia estava dividida entre reinos rivais de cristãos e mouros

indubitável” (SAFÓN, 2002, p.22). Com Meunier discutiu os princípios da educação racionalista, de modo que esta, ao falecer, deixou sua herança para que fosse criada uma “[...] instituição de ensino racional: a Escola Moderna, já criada em minha mente” (FERRER Y GUARDIA, 2014, p.33). Com os recursos conseguidos com a herança de Meunier, Ferrer y Guardia inaugura em agosto de 1901 a Escola Moderna de Barcelona, bem como a editora *Publicaciones de la Escuela Moderna*<sup>21</sup>, responsável pelas publicações relacionadas à escola. Segundo Ferrer y Guardia, a criação da editora foi necessária devido ao fato de que imprensa “[...] não costumava se manter em uma imparcialidade reta, levando os elogios pela rota do exagero ou da falsa interpretação, ou revestindo as censuras com os caracteres da calúnia” (FERRER Y GUARDIA, 2014, p. 139).

Através da editora, foi criado o *Boletín de La Escuela Moderna*, uma revista pedagógica que apresentava

[...] os programas da escola, notícias interessantes da mesma, dados estatísticos, estudos pedagógicos originais de seus professores, notícias do progresso do ensino racional no próprio país ou em países diferentes, traduções de artigos notáveis de revistas e periódicos estrangeiros em concordância com o caráter predominante da publicação, resenhas das conferências dominicais e, em último lugar, os avisos dos concursos públicos para completar nosso professorado e os anúncios de nossa Biblioteca (FERRER Y GUARDIA, 2014, p.139).

A Escola Moderna de Barcelona funcionou regularmente até 1906. O processo de fechamento da instituição está ligado a um atentado a bomba contra a família real espanhola. No dia 31 de maio de 1906, Madri estava em festa por conta do casamento do rei Afonso XIII com Victoria Eugenia de Battenberg quando, durante o cortejo, foi arremessada uma bomba envolta em um ramo de flores. Apesar da morte de quinze civis, os monarcas não foram atingidos. Através das investigações, a polícia chegou à Mateo Morral<sup>22</sup>, ex-bibliotecário da Escola Moderna de Barcelona, que se suicidou ao ser abordado por um guarda em 1906 (FARRÉ, 2006). Após o atentado, Morral se esconde na casa do editor da *Publicaciones de la Escuela Moderna*, envolvendo Ferrer y Guardia na acusação. Tal fato, somado à participação de Ferrer y Guardia no periódico antimonárquico

---

<sup>21</sup> No original, *Publicaciones de la Escuela Moderna*.

<sup>22</sup> Além de questões políticas, Ramón Safón (2002, p.31) afirma que tal ato também teria tido motivação passional, visto que Morral estaria apaixonado pela companheira recente de Ferrer, a professora Soledad Villafranca. Farré (2001) afirma que Villafranca, em seu depoimento, mencionou o fato de Morral ter afirmado que se não fosse correspondido, se mataria.

*Huelga General* resultou em sua prisão, bem como no fechamento da Escola Moderna de Barcelona.

Após um ano de prisão, Ferrer y Guardia foi posto em liberdade. Com as Escolas Modernas fechadas, ele não cessou de militar pela educação racionalista, ministrando palestras pela Europa. Uma das grandes medidas nesse aspecto foi a criação da Liga Internacional pela Educação Racional da Infância<sup>23</sup>, em 1908. Tendo o próprio Ferrer y Guardia como presidente, o comitê da instituição era composto por: o matemático francês Charles-Ange Laisant como vice-presidente; o naturalista belga Jean-François Elslander; o naturalista alemão Ernst Haeckel; o inglês William Heaford, responsável pela obra homônima à de Ferrer y Guardia, *A Escola Moderna de Barcelona*, de grande circulação entre os países de língua portuguesa; o antropólogo italiano Giuseppe Sergi; o pedagogo anarquista suíço Henri Roorda Van Eysinga; e, por fim, a francesa Henriette Meyer, antiga colaboradora de Paul Robin, que atuava como secretária (LIGA INTERNACIONAL PARA LA EDUCACIÓN RACIONAL DE LA INFANCIA, 1908). O documento de fundação da Liga expõe seus principais objetivos:

Esta Liga é estabelecida nas seguintes bases:

1º - A educação da infância deve ser baseada em uma base científica e racional; consequentemente, toda noção mística ou sobrenatural deve ser separada dela;

2º - A instrução é uma parte desta educação. A instrução deve também incluir, juntamente com a formação da inteligência, o desenvolvimento do caráter, a cultura da vontade, a preparação de um ser moral e físico equilibrado, cujas faculdades estão harmoniosamente associadas e elevadas ao seu máximo poder;

3ª - A educação moral, muito menos teórica do que prática, deve resultar principalmente do exemplo e confiar na grande lei natural da solidariedade;

4º - É necessário, especialmente na educação infantil, que os programas e métodos sejam adaptados, tanto quanto possível, à psicologia da criança, o que quase não acontece em nenhum lugar, nem na educação pública nem na privada.

Tais são as verdades, tais são os princípios que levaram à criação da Liga Internacional para a Educação Racional das Crianças.

(LIGA INTERNACIONAL PARA LA EDUCACIÓN RACIONAL DE LA INFANCIA, 1908, online, tradução livre)

Com o surgimento da Liga, o modelo pedagógico racionalista passou a ter contato com outras correntes pedagógicas existentes, especialmente da Escola Nova. A própria ideia de uma liga internacional do gênero se aproxima muito da

---

<sup>23</sup> No idioma original, *Liga Internacional para la educación racional de la infancia*.

proposta da *Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle*. Podemos perceber em seu estatuto que a organização deveria funcionar como dispositivo de modelização para o escolamodernismo:

Artigo primeiro. - Se constitui uma liga intitulada Liga Internacional para a Educação Racional da Infância, com o objetivo de introduzir de forma prática na educação da infância, em todos os países, a ideia de consciência, de liberdade e de solidariedade. Se propõe a buscar a adoção e a aplicação dos métodos mais adequados à psicologia do homem, a fim de obter os melhores resultados com o menor esforço.

Art. 2º - Os meios de ação da Liga consistem em propaganda incessante, em todas as formas, dirigida mais especialmente aos educadores e famílias.

Art. 3º - Torna-se membro da Liga por adesão à exposição dos princípios que servem de base, e pelo pagamento anual de uma taxa de no mínimo frs. 1,20 (10 centimos por mês).

Uma sociedade existente, assim como uma pessoa isolada, pode se juntar à Liga.

Art. 4º - A Liga poderá existir em todos os países das seções ou dos grupos cuja operação resultar de convênio com a Iniciativa e o Comitê de Gestão instituído [...] (LIGA INTERNACIONAL PARA LA EDUCACIÓN RACIONAL DE LA INFANCIA, 1908, tradução livre).

Em relação à “propaganda incessante”, citada acima, um passo que ocorreu junto com a fundação da Liga Internacional Pela Educação Racional da Infância foi a criação de seu órgão de divulgação, a revista pedagógica *L'école Rénovée*. Na revista, cujo denominador comum era o laicismo positivista ateu, a maior parte dos artigos estava ligada ao movimento da escola ativa, discutindo autores como Fröebel, Ellen Key, Decroly, Sébastien Faure, Tolstoi e Paul Robin, bem como o movimento da escola laica, de modo que alguns elementos mais ligados ao anarquismo do modelo pedagógico racionalista foram deixados em segundo plano. Como afirma Buenaventura Delgado (DELGADO, 1979, p. 214), “O racionalismo ferrerista se enriqueceu identificando-se com o movimento dinâmico e burguês da Escola Nova, procurando, por todos os meios, silenciar suas teses mais radicais”. Tal qual a Liga, a revista passa a ser também um dispositivo de normalização, como podemos observar em um dos objetivos presentes em seu programa:

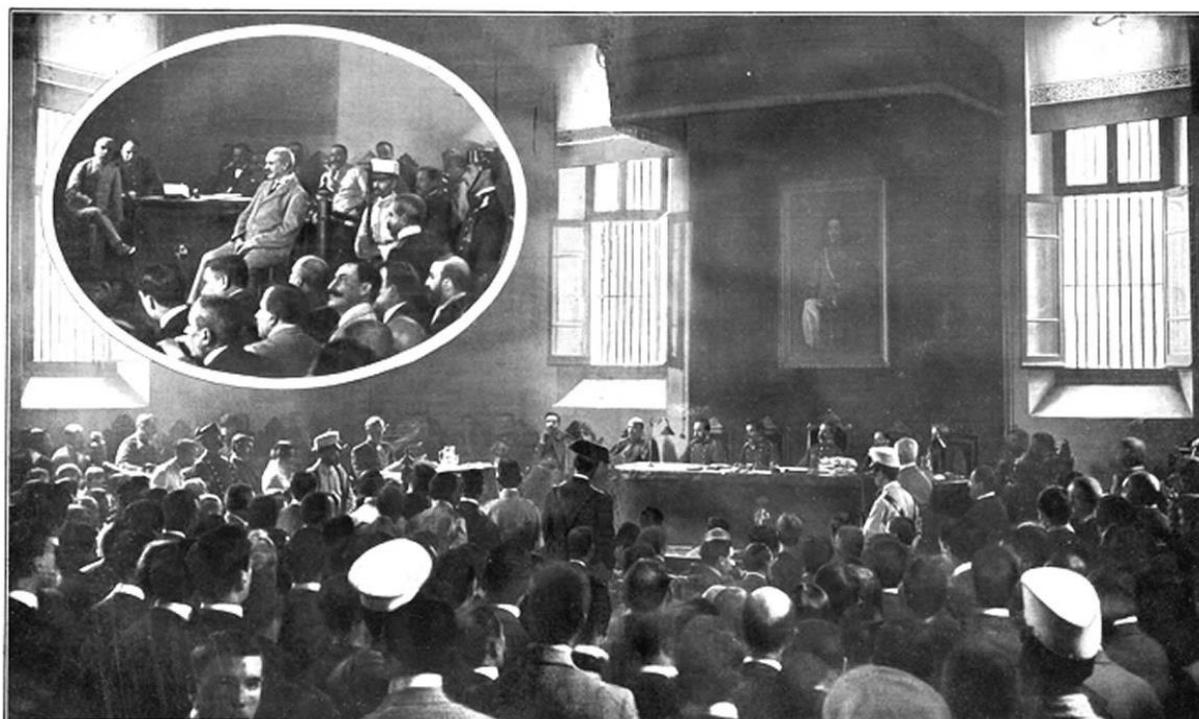
Estabelecimento de um *programa* de acordo com as fases do desenvolvimento intelectual da criança, para que o conhecimento constitua nele um conjunto cujas partes estão harmonicamente unidas entre si, correspondendo a estados intelectuais completos e sucessivos (L'ÉCOLE RÉNOVÉE, 1908, online, tradução livre, grifo meu).

A partir da criação da Liga Internacional pela Educação Racional da Infância, foram fundadas filiais em diversos países. Seus textos passaram a figurar entre outros periódicos além do *L'école Rénovée*. Primeiramente o *Boletín de la Escuela Moderna* passa a reproduzir grande parte dos textos da *L'école Rénovée*, seguido

de alguns de caráter regional. Da mesma forma surge o *La Scuola Laica*, sob direção de Luigi Fabbri, publicando os mesmos textos em italiano. Assim, organizou-se uma estrutura de divulgação, abrangendo três das principais línguas faladas na Europa: francês, italiano e espanhol.

Além da divulgação do modelo pedagógico racionalista, Ferrer y Guardia, após sair da prisão, continuou participando do movimento operário, atuando na coordenação da organização *Solidariedad Obrera*, fundada em 1907, que articulou o movimento operário catalão, abrindo caminho para a posterior formação da *Confederación Nacional del Trabajo*. Nesse contexto, em julho de 1909 ocorreu a chamada “Semana Trágica de Barcelona”, uma série de protestos violentos engatilhados por um decreto que enviava os reservistas espanhóis para garantir a segurança das possessões espanholas no Marrocos, emitido durante o governo de Antonio Maura. No meio dos enfrentamentos entre a classe operária e o exército, houve uma grande onda de ataques anticlericais, tanto contra pessoas quanto edifícios ligados à Igreja Católica.

**Figura 2** - Julgamento de Francisco Ferrer y Guardia (1909)



**Fonte:** Fundació Ferrer i Guàrdia

Ferrer y Guardia foi acusado de ter participado na organização da Semana Trágica. Por conta disso, foi perseguido e finalmente preso em 31 de agosto do mesmo ano, quando retornava para Alella. Farré (2006) afirma que o Governador Civil da Província de Barcelona, Evaristo Crespo, ao encontrar Ferrer y Guardia, alegou que os livros da *Publicaciones de la Escuela Moderna* poderiam ter sido as principais causas da rebelião. Ao final de um processo bastante atribulado, especialmente por conta das manifestações, tanto pela absolvição quanto pela condenação, o Conselho de Guerra espanhol considerou Ferrer y Guardia culpado e condenou-o à morte (Figura 2)<sup>24</sup>.

Apesar da grande comoção e militância mundial contra a condenação de Ferrer y Guardia, o governo espanhol não retrocedeu, realizando o fuzilamento em 13 de outubro de 1909. Apenas dois anos depois, a justiça espanhola admitiu os erros do processo de julgamento de Ferrer, admitindo implicitamente a sua inocência (SAFÓN, 2002, p.35). De acordo com relatos do momento do fuzilamento de Ferrer y Guardia, suas últimas palavras teriam sido: “Mirem bem, meus amigos. Vocês não são responsáveis. Eu sou inocente. Longa vida à Escola Moderna!”. A tônica de suas últimas palavras, um misto de Sócrates com Jesus Cristo, foi o elemento final para a construção de um mártir laico. É provável que nenhum dos meios de divulgação do modelo pedagógico racionalista atingiria tal resultado se não fosse o contexto da morte de Ferrer y Guardia. Mesmo antes de sua execução, protestos foram organizados ao redor do globo, pedindo a libertação, que envolveram não só pessoas ligadas ao socialismo libertário, mas a intelectualidade de modo geral, como H.G. Wells, Bernard Shaw, Anatole France, Máximo Gorki, Cesare Lombroso dentre outros. Porém, será após o ato da execução e nos seus respectivos aniversários que as manifestações se intensificariam.

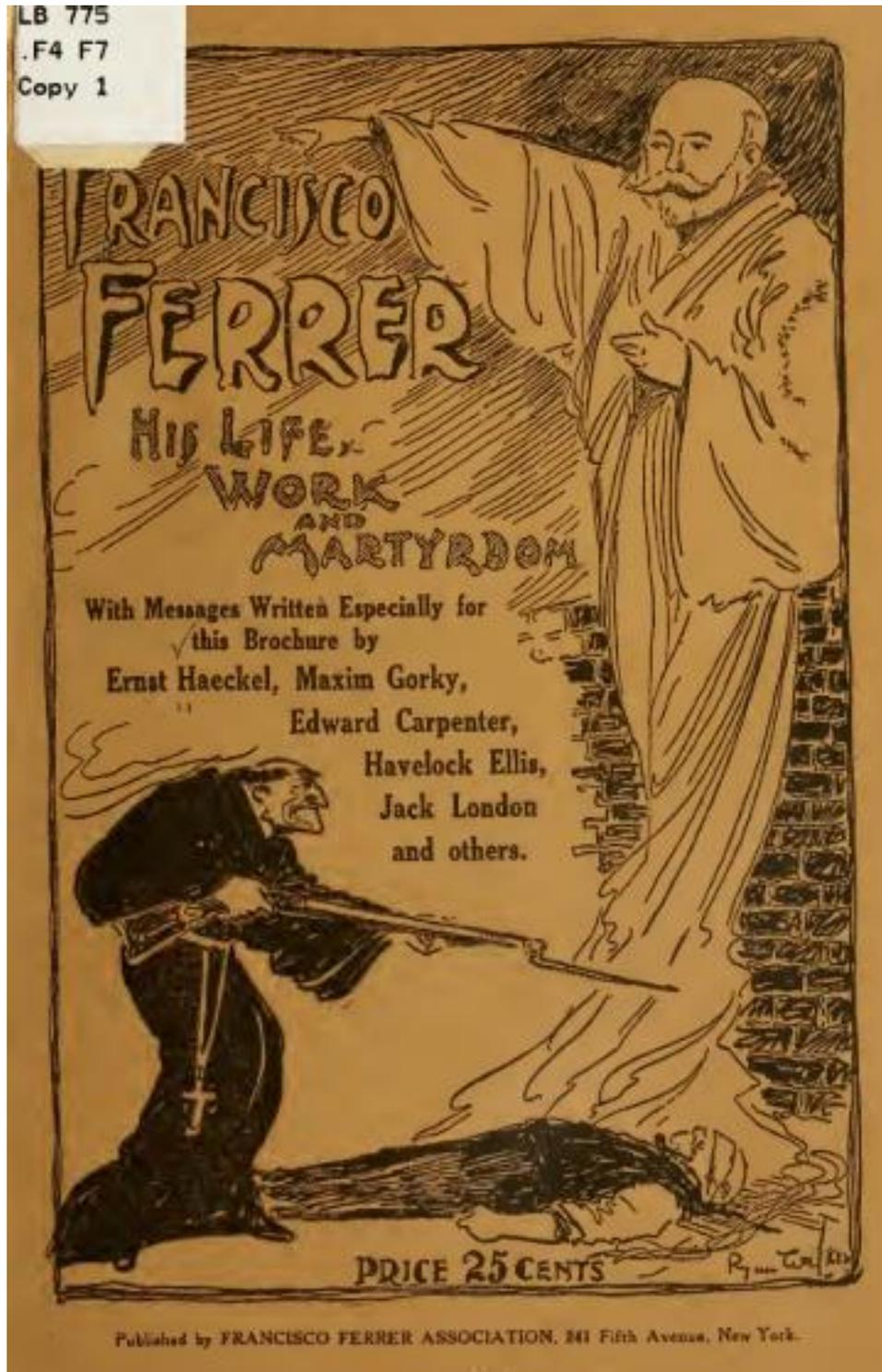
Com a morte de Ferrer y Guardia, a Liga Internacional pela Educação Racional da Infância, bem como a revista *L'école Rénovée*, deixou de existir. Porém, os escritos produzidos pela instituição continuaram a circular, tendo papel de destaque na construção de uma representação sobre a Escola Moderna de Barcelona e o modelo pedagógico racionalista. O estatuto da Liga, por exemplo, foi

---

<sup>24</sup> Segundo Pere Solà Gussinyer (1979), essa fotografia corresponde à primeira feita em um tribunal europeu, feita clandestinamente e sem flash.

reproduzido em diversos periódicos libertários, dentre eles, *A Lanterna* e *Mother Earth*, que serão analisados futuramente.

**Figura 3** - Capa do livreto organizado por Leonard Abbott em decorrência do primeiro aniversário de morte de Ferrer y Guardia



Fonte: (ABBOTT, 1910)

Um documento que permite observar o impacto e o uso da morte de Ferrer y Guardia é o livreto intitulado *Francisco Ferrer: His life, work and martyrdom* (Figura 3), organizado por Leonard Abbott (1910) e publicado pela *Francisco Ferrer Association*, sediada em Nova Iorque. O livreto, cuja capa corresponde a uma ilustração em que um padre empunha a arma que executa Ferrer y Guardia, teve uma tiragem de cinco mil exemplares (AVRICH, 2006). Seu interior é composto por textos e depoimentos de diversos autores, como William Heaford, Leonard Abbott, Haeckel, Gorki, Emma Goldman, dentre outros.

Na epígrafe do documento (ABBOTT, 1910, p. 3, tradução livre), pode-se observar o teor dos textos contidos em seu interior:

O homem que nós celebramos foi um pioneiro e idealista. Sua visão penetra tão profundamente que poucos entenderam. Os outros o mataram, com falsas acusações. Mas em sua morte, ele tornou-se mais poderoso que em sua vida. Ele transcendeu todas as limites nacionais. Seu nome é o novo símbolo de martírio. Ele toma seu lugar com Sócrates, Cristo, Savonarola, Huss, Giordano Bruno.

A heterogeneidade dos autores que assinaram o documento demonstra o impacto da execução de Ferrer y Guardia nos meios intelectuais: Herman Scheffauer (poeta alemão nascido nos Estados Unidos), Bayard Boyesen (poeta anarquista estadunidense), Renato Rugieres, William Heaford, Emma Goldman, Hippolyte Havel (anarquista inglês, companheiro de Emma Goldman), J. William Lloyd (anarquista individualista estadunidense), Helen Tufts Bailie (reformadora social estadunidense), W. M. van der Weyde (jornalista estadunidense), Upton Sinclair (reformador social estadunidense), Hutchins Hapgood (jornalista anarquista estadunidense), Jaime Vidal, G. H. B. Ward, y Thaddeus B. Wakeman. A presença de Jaime Vidal na lista acima pode indicar a relação entre o internacionalismo do movimento anarquista e a circulação do modelo pedagógico racionalista. Vidal, anarquista espanhol, foi um dos colaboradores da Escola Moderna de Barcelona, e, posteriormente, membro fundador do *Ferrer Center* em Nova Iorque.

### 2.3 O MODELO PEDAGÓGICO RACIONALISTA

O modelo pedagógico racionalista, elaborado por Francisco Ferrer y Guardia e seus colaboradores, foi pensado a partir do repertório cultural ao qual tinham acesso. Esse subcapítulo iniciará apresentando alguns referenciais que fizeram

parte desse repertório – a “geração de 98” e a relação entre positivismo e anarquismo – para, posteriormente, apresentar as características desse modelo, bem como o processo de circulação do mesmo pelo globo.

O pensamento de Francisco Ferrer y Guardia foi profundamente inspirado pelo fenômeno social e intelectual espanhol chamado de “geração de 98”, cujo marco inicial é a derrota na Guerra Hispano-Americana em 1898, o que provocou uma crise aguda na Espanha. Uma das principais características da geração de 98 foi a reivindicação do papel do intelectual: diferente dos pensadores iluministas, os intelectuais surgidos no contexto da geração de 98 passaram a se mobilizar socialmente, criticando e protestando contra o poder. De modo geral, os intelectuais da geração de 98 tinham uma visão pessimista da Espanha de seu tempo, lamentando seu distanciamento em relação ao restante da Europa. Criticavam o sistema oligárquico do país e a forte presença do militarismo e da religião católica na vida das pessoas. Para divulgar suas ideias, esses intelectuais se utilizam principalmente de periódicos, como *Germinal*, *La Vida Literaria*, *La Revista Ibérica*, *Alma Española*, etc. No entanto, deve-se ter cuidado com os abusos em relação à representatividade desses intelectuais no contexto espanhol, “[...] mais efeito de projeções interessadas do que realidade histórica” (RIBAS, 1998, p.62). Apesar de certa discordância na historiografia, pode-se destacar como principais representantes desse movimento Miguel de Unamuno, Joaquín Costa, Francisco Giner de los Ríos, Ricardo Macías Picavea, Rafael Altamira, Azorín, dentre outros.

Uma característica da geração de 98, que será marcante no pensamento de Ferrer y Guardia, é a perspectiva regeneracionista. Tal ideia parte da premissa pessimista de que a Espanha estava doente, corrompida e precisava ser regenerada. Várias áreas do saber apontam evidências da decadência espanhola, expressas através das tradições, hábitos, educação, artes, etc. Grande parte dos regeneracionistas, em especial Miguel de Unamuno, se baseava em elementos da obra de Herbert Spencer (1820-1903) sobre a evolução das sociedades. Unamuno, diferentemente da postura endógena adotada até então pelos intelectuais espanhóis, advogava certa abertura em relação aos outros países do continente, a partir da ideia de europeísmo. Nas palavras de Maria Helena Capelato (2003, p.43)

Unamuno propunha que, diante do marasmo, do pântano de água estagnada e da falta de correntes vivas internas, a solução era abrir as fronteiras da Espanha e permitir que chegassem à península ares da modernização dos vizinhos: era favorável à europeização da Espanha.

O posicionamento dos regeneracionistas transitava entre a necessidade de trocas culturais e a de manter sua identidade espanhola. Dentre as diversas características da geração de 98 encontra-se justamente o fortalecimento do nacionalismo através da construção da ideia de *hispanidad*. Diferente de grande parte dos países europeus da época, a Espanha não conseguiu unificar a nação sob um mesmo idioma. Apesar de o idioma castelhano ser a língua oficial do Estado, outros como o vasco, galego e o catalão continuaram sendo muito usados, especialmente devido à importância da tradição oral decorrente da alta taxa de analfabetismo. Durante o século XIX, com o já citado fortalecimento da burguesia na Catalunha, o catalão passa a se destacar em detrimento do castelhano. Movimentos em prol do fortalecimento do idioma vasco e galego também surgem, com suas particularidades, por meio de movimentos nacionalistas que defendem certa autonomia em relação ao governo central.

A geração de 98 caracterizou-se também pela ampliação dos discursos evolucionistas na Espanha. Porém, como afirma Alvaro Girón Sierra (1996), o evolucionismo não foi difundido na Espanha através da obra de Charles Darwin, mas a de Herbert Spencer e Ernst Haeckel. Ambos os autores elaboraram um sistema filosófico que trabalha com a ideia de um “devenir cósmico” no qual todo processo evolutivo, seja biológico ou social, leva a um aperfeiçoamento da natureza/sociedade. Tal sentido teleológico é um grande rompimento em relação à Darwin, que não propôs um “sentido” nos processos evolucionários, mas que coube como uma luva nas teorias que buscavam interpretar as sociedades por esse desse viés.

Nesse sentido, surgiu o que posteriormente viria a ser chamado “darwinismo social”, fruto principalmente de interpretações das obras de Spencer e Haeckel. Em relação ao primeiro, esse filósofo inglês foi reconhecido principalmente por ter popularizado a teoria de Darwin, mas não sem fazer o que Sierra (1996) chama de interpretações não autorizadas. A principal delas é a questão de entender a seleção natural como “sobrevivência dos mais aptos”. Já Haeckel, como demonstram André Strauss e Ricardo Waizbort (2008, p.130), contribuiu com esse caldo de teorias, principalmente com a ideia de “etapismo”, em que “[...] as raças primitivas eram uma etapa infantil na marcha da humanidade e que precisavam de supervisão e proteção das sociedades mais maduras”. Esse pressuposto, que foi usado para justificar a dominação de povos da África e da Ásia, resultou em uma nova filosofia chamada

de monismo, na qual “[...] toda economia, política e ética eram reduzidas à biologia aplicada” (STRAUSS; WAIZBORT, 2008, p. 130).

Utilizando esses referenciais teóricos, os intelectuais da geração de 98 ampliaram as discussões em torno do conceito de degeneração, que ganhou ênfase em 1857 através do alienista franco-austríaco Bénédict Borel, que reuniu

O conceito antropológico e filosófico de degeneração de Rousseau e de Buffon, a noção de herança *dissimilar* de Prosper Lucas e certa concepção lamarckiana de evolucionismo, em um sistema de um pensamento teocrático que remetia ao *pecado original* como causa primeira do *desvio patológico do tipo normal de humanidade*; isto é, a degradação de um tipo primitivo perfeito criado por Deus (MARIN, 1998, p.334, grifo do autor, tradução livre)

Posteriormente, o conceito de degeneracionismo receberá uma grande influência das ideias evolucionistas, se afastando das ideias religiosas e se aproximando do conceito de devenir cósmico, sendo que o processo de degeneração seria, então, um “desvio” no processo evolutivo, o qual deveria ser sanado. Esses desvios, por sua vez, poderiam ser os mais variados (alcoolismo, prostituição, tabagismo, sífilis, tuberculose, loucura, criminalidade, etc), eram tratados como hereditários e, ao mesmo tempo, causa e consequência da degeneração (MARIN, 1998).

A partir do momento que a degeneração passou a ser tratada como um fenômeno tanto biológico quanto ambiental, a higiene ganhou importância significativa, se tornando a ferramenta pela qual a raça poderia voltar a progredir. Paralelamente, surge uma maior preocupação com a diminuição da mortalidade populacional, fruto da Revolução Industrial e a necessidade crescente de mão de obra. Nesse contexto, no início do século XIX, a preocupação com a infância ganha força, materializando-se na escolarização da sociedade, sendo que higiene, moral e educação “[...] se tornam a tríade sobre a qual deveria fundamentar-se a regeneração racial” (MARIN, 1998, p. 347, tradução livre).

Durante o século XIX o marxismo não tinha muita influência na Espanha. Os primeiros avanços em relação à legislação trabalhista ocorrem através dos chamados krausistas do país, que serão apresentados na sequência. As reformas propostas pelos krausistas espanhóis eram moderadas, e não correspondiam às demandas dos trabalhadores, devido à estrutura oligárquica que governava o país. O principal meio pelo qual os krausistas espanhóis acreditavam poder alcançar uma organização social harmoniosa era a educação, como será discutido adiante.

Segundo Pedro Ribas (1998, p.70), a figura do Dom Quixote é uma representação adequada para o movimento da geração de 98, “[...] em sua mistura bizarra de personagem do passado, às vezes de lutador contra os dogmas desse mesmo passado”. Ferrer y Guardia, por sua vez, utiliza diversos elementos desses pensadores em seu modelo pedagógico.

Por fim, outro movimento filosófico que teve grande influência no modelo pedagógico racionalista é o positivismo:

Apesar de seu pequeno número, estes homens verdadeiramente indisciplináveis exercem uma vasta influência, que predispõe à fermentação subversiva todos os cérebros desprovidos de convicções inabaláveis. Contra esta peste ocidental não pode existir agora outro recurso habitual senão o desprezo das populações ou a severidade dos governos (COMTE, 1978, p.129).

A citação acima, de autoria de Auguste Comte, uma das principais referências do movimento epistemológico positivista, torna difícil relacionar o movimento ao anarquismo. O trecho corresponde à obra *Catecismo Positivista* de 1852, ano marcado pelo fim da Segunda República francesa, surgida da Revolução de 1848. A evidente agressividade em relação ao movimento revolucionário não deixa transparecer que, cerca de 20 anos antes, Comte era secretário e amigo próximo do Conde de Saint-Simon, um dos três socialistas utópicos.

Primeiramente, de acordo com Leszek Kolakowsky (1979), num sentido epistemológico, o positivismo não aceita distinção entre essência e fenômeno, sendo que o mundo pode ser entendido através da experiência sensível. Como afirma Michael Löwy (2000), o pensamento positivista pode ser caracterizado pelas seguintes premissas: as sociedades são regidas por leis naturais que lhes atribuem certa “harmonia natural”; a sociedade pode ser estudada através dos mesmos métodos das ciências naturais; as ciências sociais devem ser neutras e limitar-se a os fenômenos sociais, sem apresentar juízos de valor.

Apesar da ideia conservadora que permeia o termo positivismo, ironicamente, sua origem está ligada a movimentos de contestação à ordem vigente. Para entender a relação entre o positivismo e os movimentos revolucionários, temos que pensar a relação entre ideologia e utopia, nos sentidos que Michael Löwy (2000) traz dos termos. Para o autor, ideologia seria “[...] uma forma de pensamento orientada para a reprodução da ordem estabelecida” (LÖWY, 2000, p.11). Nessa acepção do termo, pautada não só nos escritos marxianos, mas principalmente nos de Karl Mannheim, o pensamento ideológico seria o oposto do pensamento utópico, que

seria aquele “[...] que aspira a um estado não-existente das relações sociais, o que lhe dá, ao menos potencialmente, um caráter crítico, subversivo, ou mesmo explosivo” (LÖWY, 2000). O caso do positivismo é bastante interessante pelo fato de que a corrente filosófica surge como uma visão de mundo utópica, para tornar-se ideológica.

Como coloca Michael Löwy (2000), o positivismo nasceu como legítimo descendente do Iluminismo. Em sua gênese, o cientificismo positivista consistia em uma arma na luta contra o absolutismo e a Igreja, portanto, um instrumento revolucionário. Um dos pensadores responsáveis pela elaboração da base intelectual do positivismo enquanto utopia foi Saint-Simon, discípulo de Condorcet, que teria sido o primeiro autor a utilizar o termo positivo para designar o uso dos métodos das ciências naturais, pelos quais seria possível elaborar uma ciência da sociedade. Tal ciência, diferente o que é possível observar nos autores positivistas posteriores, não tinha caráter conservador. Pelo contrário, como afirma Michael Löwy (2000, p.22),

O combate, para a ciência positiva do homem, está, em S. Simon, indissolivelmente ligado à luta dos “produtores” (tanto os empresários quanto os operários) contra os parasitas, os “sanguessugas” clericais-feudais da Restauração.

Porém, o processo de apropriação que transformaria o positivismo em uma visão de mundo ideológica, e, portanto, conservadora, ocorreria através de Auguste Comte. A partir de 1817, como já mencionado, Comte foi secretário e amigo de Henri de Saint-Simon, período no qual desenvolveu conceitos fundamentais de sua obra, como a “lei dos três estados”. Tal relação viria a ser desfeita por conta de discordâncias ideológicas em 1824, quando Comte inicia o processo de elaboração de sua reflexão filosófica. A partir da década de 1840 o positivismo passa a atrair cada vez mais adeptos, tornando-se uma espécie de “culto laico” de grande influência (KOLAKOWSKY, 1979). Na Europa, se tornaria efetivamente influente a partir da década de 1870, convivendo com outras correntes filosóficas como o krausismo, movimento filosófico baseado nos escritos do alemão Karl Christian Friedrich Krause.

Aluno de representantes do idealismo filosófico alemão, como Fichte e Schelling, Krause desenvolveu um pensamento marcado pela conciliação entre o idealismo e o materialismo. De acordo com Gonzallo Capellán de Miguel (1998), o pensamento krauseano parte da ideia de que existem três ciências fundamentais: a

Filosofia, responsável por interpretar o mundo Ideal, ou metafísico; a História, que deve interpretar a realidade; e a Política, também chamada de ciência das reformas, que deveria servir para, progressiva e paulatinamente, transformar o ideal no real. O pensamento de Krause teve relativa difusão a partir da década de 1830, sendo que foi na Espanha onde haveria maior repercussão. Esse processo teria ocorrido, principalmente, através de duas vias: primeiramente, a tradução da obra *Curso de Direito Natural*, do discípulo de Krause, Heinrich Julius Ahrens, em 1841. Considerando que os cursos de Direito tinham grande importância na formação dos intelectuais nesse período, a obra teve grande impacto; em segundo lugar, e ainda mais importante, encontra-se uma viagem que o filósofo espanhol Julián Sanz del Río fez à Alemanha em 1843, entrando em contato com os principais discípulos de Krause. A partir desse momento, Sanz del Río traduziu e divulgou a obra de Krause como *Ideal de la Humanidad para la vida e Sistema de la Filosofía Metafísica*, caracterizadas pelo teor utópico, que vê “[...] o futuro da Humanidade como uma Aliança fraternal de todos os homens” (MIGUEL, 1998, p. 144, tradução livre).

O krausismo adquiriu características *sui generis* em chão espanhol. A principal delas foi a relação íntima que estabeleceu com o positivismo, ao ponto do krausismo espanhol ter recebido o nome de krausopositivismo. Dessa forma, o autor positivista de destaque na Espanha não foi Comte, mas sim Herbert Spencer, de modo que o pensamento krausopositivista se ligou ao movimento regeneracionista que buscava recuperar a “raça” espanhola, especialmente através da educação, sendo necessário aperfeiçoar os métodos pedagógicos. Sobre essa questão, foi extremamente importante a influência de Francisco Giner de los Ríos, um dos mais destacados alunos de Julián Sanz del Río. Em 1875, logo após a restauração borbônica na Espanha, Sanz del Río e outros krausistas espanhóis foram presos e exilados por protestar contra as medidas tomadas pela Coroa que passou a controlar rigidamente a educação, proibindo qualquer crítica à monarquia ou ao clero. Tal perseguição alimentou ainda mais uma antiga vontade de se criar uma instituição de ensino livre, onde seriam formados os professores que participariam da regeneração da Espanha, que seria possível, como afirma Julio Ruíz Berrío (1993) com um artigo da Constituição espanhola de 1876, que permitia a criação de centros de ensino, desde que fossem cumpridas normas morais e higiênicas. Assim, no mesmo ano da promulgação, foi fundada a *Institución Libre de Enseñanza*, uma

instituição que, de acordo com seu estatuto (*apud* BERRÍO, 1993, p. 812, tradução livre) estava

[...] alheia a todo espírito e interesse de comunhão religiosa, escola filosófica ou partido político; proclamando somente o princípio da liberdade e da inviolabilidade da ciência e da conseqüente independência de sua indagação e exposição a respeito de qualquer outra autoridade além da própria consciência do professor, único responsável por suas doutrinas.

Para tanto, buscou-se uma forma de garantir a independência financeira da *Institución Libre de Enseñanza*, utilizando uma estratégia que será reproduzida em outras instituições que serão abordadas no presente texto: o uso de listas de subscrições, onde o financiamento da instituição ocorria principalmente através de membros da burguesia liberal, como professores, políticos, banqueiros, médicos, cientistas, escritores, aristocratas etc. Outra característica da *Institución Libre de Enseñanza* que será também utilizada pelas Escolas Modernas é a publicação de boletins utilizados principalmente para a circulação de seu modelo pedagógico. Tal boletim, intitulado *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, apresentava contribuições de autores de campos variados, como Bertrand Russell, Henri Bergson, Charles Darwin, John Dewey, Santiago Ramón y Cajal, Miguel de Unamuno, Maria Montessori, León Tolstoi, H. G. Wells, Rabindranaz Tagore, Juan Ramón Jiménez, Gabriela Mistral, Benito Pérez Galdós, Emilia Pardo Bazán, Azorín e Eugenio D'Ors (FUNDACIÓN FRANCISCO GUINER DE LOS RÍOS, 2016)<sup>25</sup>.

As discussões ocorridas na *Institución Libre de Enseñanza* tiveram grande influência no desenvolvimento da corrente krausopositivista, ao ponto dos conceitos se confundirem, surgindo o termo “krauso-institucionismo” ou apenas “institucionismo”. As principais marcas que tal movimento intelectual deixou sobre os anarquistas foi: a ideia de um *devenir* cósmico, que levaria a uma sociedade ácrata; o darwinismo social, no sentido de pensar as sociedades como constante progresso; a valorização das ciências experimentais, com reflexo nas práticas pedagógicas. A Instituição Livre de Ensino serviu também de modelo para a criação de outras instituições semelhantes, destacando-se a *Institución Libre de Enseñanza de Sabadell*. Fundada por associações espíritas e operárias, com o apoio dos livres-pensadores da região, tal instituição diferenciou-se de sua “matriz” madrilena pelo fato de não buscar mais a formação de bacharéis, mas focar na educação de

---

<sup>25</sup> Atualmente o Instituto Livre de Ensino funciona com o nome de *Fundación Francisco Giner de los Ríos*, e continua a publicação do *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*.

crianças. A instituição teve grande participação na militância em prol das escolas laicas na Espanha, estabelecendo relações diretas com a Escola Moderna de Barcelona.

Grande parte dos colaboradores da Escola Moderna, salvo exceções como José Casasola, Léopoldine Bonnard e Clémence Jacquinet, não possuíam nenhum tipo de formação específica para exercer a função de professor (GUSSINYER, 2001, p.51), via de regra, formação em Escolas Normais. Nas palavras de Martha de Carvalho (2003, p. 345),

Os contrastes entre formação acadêmica e formação autodidata [...] deverão clarificar as especificidades da formação acadêmica, mas também a rigidez e a flexibilidade de um meio social no que concerne à integração de personalidades cuja trajetória escapa aos modelos socialmente legítimos.

Uma das primeiras pessoas a aderir ao projeto de Ferrer y Guardia foi Clémence Jacquinet, normalista francesa que exerceu a função de diretora e professora na Escola Moderna de Barcelona, além de produzir grande parte de seus compêndios didáticos. Jacquinet, militante atea e anarquista, teria conhecido Ferrer y Guardia durante o curso de espanhol que ele ministrava na sede da Grande Oriente da França. Um ano depois, a pedagoga francesa teria partido para o Egito, onde atuou durante três anos como professora dos filhos de um inspetor de domínios de Muhammed Tewfik Paxá, governante do Egito (ARCHER, 1911). Nesse período, no qual manteve contato com Ferrer y Guardia, ela também criou uma escola para atender as crianças da região, que fechou por falta de recursos. Segundo Willian Archer (1911), após o falecimento de sua mãe em 1900, Jacquinet entrou em profunda depressão, momento em que Ferrer y Guardia parece ter a dissuadido da ideia de suicídio. Esses fatores teriam sido decisivos para seu retorno à Europa, convidada para se tornar a primeira diretora da Escola Moderna de Barcelona. Clémence Jacquinet foi a autora do primeiro livro publicado na Escola Moderna de Barcelona, intitulado Compendio de História Universal, em três volumes. Já no prefácio do primeiro volume, podemos identificar marcas do anarquismo e do positivismo em seu pensamento:

De nossa parte, entendemos a história da civilização de uma maneira muito diferente: tomando os homens desde sua aparição na Terra, nós nos esforçamos para reconstituir a vida real com todas as suas lutas, seus sofrimentos e seus progressos; Nós também tentamos descobrir a malícia de todos os exploradores: guerreiros, legisladores, sacerdotes, e de todo o conjunto de enganos que castigam os povos, os verdadeiros, aqueles que trabalham, nós deduzimos um ensino completo e severo que instruirá as novas gerações no mundo no conhecimento de seus verdadeiros direitos e

seus verdadeiros deveres; que seja uma escola de fraternidade universal, um esforço de paz para os homens honestos e uma causa de terror e horror para todos aqueles que tentaram subjugar seus irmãos (JACQUINET, 1901, p. 4, tradução livre).

Jacquinet acreditava na necessidade de elaborar um projeto pedagógico para a formação de professores através da leitura dos pensadores da educação, como Montaigne, Rousseau, Spencer, Froebel, Pestalozzi e, especialmente, Rabelais (FARRÉ, 2006). Podemos perceber a influência desses autores nas páginas do *Boletín de la Escuela Moderna*, em que a pedagoga trazia excertos de textos e reflexões sobre esses. Ferrer y Guardia, por sua vez, não comungava tanto da necessidade de ler os pensadores do passado, diferença que levaria à diversos atritos. Ao final do primeiro ano como diretora, Jacquinet se demitiu e retornou à função de professora, cargo o qual ela também abriu mão um ano depois. Posteriormente, de acordo com Salvador Canals y Vilaró (*apud* DELGADO, 1979), Jacquinet teria publicado um folheto intitulado *El Socialismo em la Escuela*, no qual combatia o pensamento de Ferrer y Guardia. Apesar das divergências posteriores, a atuação de Jacquinet na escola marcou profundamente o modelo pedagógico racionalista.

Outra normalista importante foi Léopoldine Bonnard, segunda companheira de Ferrer y Guardia com a qual teve um filho, que fora amiga de Ernestine Meunier. Bonnard atuou na Escola Moderna de Barcelona até separar-se de Ferrer y Guardia em 1904, iniciando um trabalho de divulgação da pedagogia racionalista na Holanda. Também atuou na Escola Moderna de Barcelona a terceira companheira de Ferrer y Guardia, Soledad Villafranca. Porém, diferente de Bonnard, Villafranca não era normalista, tendo “[...] sido convertida da noite para o dia de aprendiz de costureira em professora racionalista” (DELGADO, 1979, p.116, tradução livre).

De todo modo, conseguir professores aptos a atuar na Escola Moderna de Barcelona parece ter sido uma das grandes dificuldades enfrentadas por seu idealizador. Na obra *A Escola Moderna*, Ferrer y Guardia (2014) destaca que, primeiramente, o problema era o fato da própria carreira docente em geral, na Espanha, não ser atrativa. Além desse fato, o autor afirma que, mesmo professores formados não estavam prontos para lidar com o modelo pedagógico ali estabelecido,

pois “[...] não havia outro meio de preparo e adaptação além da própria escola racional” (FERRER Y GUARDIA, 2014, p.66)<sup>26</sup>.

O modelo pedagógico racionalista foi construído baseado no Programa Educacional do Comitê para o Ensino Anarquista. De modo geral, caracterizava-se principalmente pelos seguintes elementos: educação científica e racional, coeducação social e de gênero, educação integral e higiene da infância. Em relação ao primeiro, Ferrer acreditava em uma educação pautada nas Ciências Naturais que pudesse “[...] por meio de explicações racionais, [...] extrair os falsos valores que a sociedade carrega, sobretudo a convicção de que a injustiça e a desigualdade são normais e incorrigíveis” (SAFÓN, 2002, p.15). Aliado a seu positivismo científico, o modelo pedagógico da Escola Moderna de Barcelona será caracterizado pelo princípio da educação integral, com orientação tanto antiestatal quanto anticlerical.

Primeiramente, a característica do modelo pedagógico racionalista que receberá maior destaque será, como o próprio nome deixa transparecer, o racionalismo. Nas palavras de Ferrer y Guardia (2014, p.146),

Uma educação racional será, então, aquela que conserve ao homem a faculdade de querer, de pensar, de idealizar, de esperar; aquela que está baseada unicamente sobre as necessidades naturais da vida; aquela que deixe essas necessidades manifestarem-se livremente; aquela que facilite ao máximo possível o desenvolvimento e a efetividade das forças do organismo para que todas se concentrem sobre um mesmo objetivo exterior: a luta pelo trabalho para o cumprimento que o pensamento reclama.

A crença na racionalidade humana, oriunda do Iluminismo, chega ao seu extremo com Ferrer y Guardia. Pautado nas ideias krausopositivistas, a grande questão era utilizar a educação para livrar a população do misticismo, especialmente a religião católica, considerada por ele como uma das grandes causadoras da injustiça no mundo. O princípio de educação integral presente no Programa Educacional do Comitê para o Ensino Anarquista afirmava que os processos pedagógicos deveriam

[..] favorecer ao desenvolvimento harmonioso de todo o indivíduo e fornecer um conjunto completo, coerente, sintético e paralelamente progressivo em todos os domínios do conhecimento intelectual, físico, manual e profissional, sendo as

---

<sup>26</sup> Nesse mesmo sentido, Ferrer y Guardia (2014) afirma ter construído uma Escola Normal para formar professores racionalistas. Segundo Buenaventura Delgado (2010), existem ressalvas em relação à essa suposta Escola Normal. A formação de professores ocorria na medida em que professores auxiliares aprendiam com os mais experientes, durante as aulas, bastante diferente do conceito de Escola Normal que se tinha no momento.

crianças exercitadas nesse sentido desde os primeiros anos; (COMITÉ PARA O ENSINO ANARQUISTA, *apud* LUIZETTO, 1986 p.24).

O conceito de educação integral está presente em várias edições do Boletín de la Escuela Moderna. Além do texto citado anteriormente, de autoria de Paul Robin, destaca-se um em que Clémence Jacquinet (*apud* BOLETÍN..., 1903)<sup>27</sup> afirma que Rabelais teria sido o precursor da educação integral. Para tanto, faz um breve resumo da obra *Gargântua e Pantagruel*, destacando a educação de Gargântua, na qual, através de seu preceptor Podócrates, recebeu uma educação em que fazia diversas atividades: estudo de livros, jogos de bola, música, ginástica, equitação, pintura, escultura, etc, além de lições sobre higiene. Nas palavras de Jacquinet (*apud* BOLETÍN..., 1903, p.157, tradução livre), “O método de Rabelais se adiantou consideravelmente a seu século pelas prescrições higiênicas, a diversidade do trabalho e o cuidado do desenvolvimento físico, moral e intelectual”.

Em relação à educação intelectual, novamente identifica-se a grande influência de Herbert Spencer:

A propósito da educação intelectual, Spencer observa que se os fenômenos da inteligência obedecem à certas leis, é evidente que não pode se dirigir a educação sem o conhecimento prévio dessas leis. E como quase todos os pais e muitos professores ignoram como se desenvolve o cérebro, o sistema usado é essencialmente defeituoso no fundo e na forma (JACQUINET *apud* BOLETÍN..., 1903, p. 205, tradução livre).

Nesse sentido, a Escola Moderna de Barcelona, possivelmente em grande parte devido à Clémence Jacquinet, estava inserida no contexto de discussões pedagógicas do final do século XIX, com a crescente presença das ciências experimentais, aliada à problemática regeneracionista, que buscava “salvar” a Espanha, melhorando o intelecto das crianças. Ferrer y Guardia, tais quais os “Dom Quixotes” regeneracionistas, buscava enfrentar a influência nefasta da família sobre os indivíduos:

O indivíduo, formado na família com seus atavismos selvagens, com os erros tradicionais perpetrados pela ignorância das mães, e na escola com algo pior que o erro, que é a mentira sacramental imposta por aqueles que dogmatizam em nome de uma suposta revelação divina, entrava na sociedade deformado e degenerado, e não podia ser exigido dele, por uma reação lógica de causa e efeito, mais que resultados irracionais e perniciosos (FERRER Y GUARDIA, 2014, p.28-29).

---

<sup>27</sup> Originalmente publicado no Ano II, nºs 4 e 5.

Em relação à educação moral, não havia na Escola Moderna de Barcelona uma disciplina específica para discutir questões de cunho axiológico. A moralidade em Ferrer y Guardia está intimamente ligada à visão rousseauiana de natureza humana, na qual os seres humanos são naturalmente bons, mas corrompidos pela sociedade - no caso, principalmente pela religião. Aparentemente, o modelo pedagógico da Escola Moderna de Barcelona, inspirada no pensamento de Paul Robin, apostou na ideia de que a educação moral ocorre através da influência do meio. Nas palavras de Clémence Jacquinet (*apud* BOLETÍN..., 1903, p. 14, tradução livre)

As horas de aula não são o momento mais oportuno para as explorações morais, porque quaisquer que sejam a independência e a iniciativa que se tenha deixado com os alunos, lhes rodeia sempre uma atmosfera factícia, e se veem obrigados a um trabalho determinado. O melhor meio de observação consiste nas horas de recreio, quando as crianças são elas mesmas e nos entregam inconscientemente o segredo de suas inclinações naturais: a escolha de seus jogos, a maneira com que se dedicam a eles são outros tantos signos preciosíssimos para nós;

Por fim, no tocante à educação física, é importante destacar que não se trata apenas da realização de exercícios físicos, mas também a saúde em um sentido mais amplo, incluída a questão da higiene, muito cara aos intelectuais do período. Nesse ponto, novamente pode-se identificar a presença de Herbert Spencer, especialmente da obra *Educação Moral, Intelectual e Física*, citada nos boletins da Escola Moderna<sup>28</sup> como “[...] o *Vade mecum* do professor” (JACQUINET *apud* BOLETÍN..., 1903, p.203, tradução livre, grifo da autora). Discorrendo sobre a obra de Spencer, Clémence Jacquinet destaca que a área mais importante da educação é a fisiologia, seguida da física, química e biologia, sendo que a ciência social estaria inclusa nessa última.

Nesse ponto, é importante destacar a questão dos cuidados com a higiene, uma das grandes preocupações do início do século XX, como já citado, ganha grandes proporções no modelo pedagógico racionalista. Ligada às discussões da geração de 98, a questão higienista vai permear o currículo da Escola Moderna de Barcelona, seja através do conteúdo das aulas, como também conferências realizadas com as famílias. Na obra *A Escola Moderna*, Ferrer y Guardia (2014, p.55) inicia o capítulo sobre a higiene escolar de forma bastante taxativa: “A respeito

---

<sup>28</sup> Originalmente publicado no Ano II, nº 9.

da higiene, a sujeira católica domina a Espanha”. Na sequência, constrói uma argumentação em torno da ideia de que a falta de higiene da população é resultado dos maus exemplos dos santos católicos “mestres da porcaria”, bem como dos costumes da nobreza e da burguesia liberal. Em outro momento, Ferrer y Guardia (2014, p.55) afirmava que era necessário expor

[...] a limpeza como assunto de beleza e a sujeira como característica da feiura, e entrávamos decididamente no terreno da higiene, apresentando a sujeira como causa de enfermidade, com seu perigo de infecção indefinida até causar epidemias, e a limpeza como agente principal de saúde, e conseguíamos facilmente determinar a vontade das crianças em direção à limpeza e dispor sua inteligência para a compreensão científica da higiene.

Para colocar em prática a educação sanitária, Ferrer y Guardia contou com o apoio principalmente do médico Martínez Vargas. Catedrático de Medicina Infantil na *Universidad de Barcelona*, Martínez Vargas atuava nas chamadas conferências dominicais, que serão tratadas posteriormente, e examinando os alunos (FARRÉ, 2006). Além de tais atividades, o médico aragonês teve um livro publicado pela editora da Escola Moderna de Barcelona. Em um texto publicado originalmente no *Boletín de la Escuela Moderna*, que Ferrer y Guardia reproduz em sua obra *A Escola Moderna*, fica bastante claro o pensamento de Martínez Vargas acerca da higiene na escola. De acordo com o médico, alguns pontos deveriam ser destacados em relação a esse aspecto: salubridade do edifício; profilaxia das enfermidades transmissíveis; função normal dos órgãos e crescimento, especialmente através de pesagens e medições periódicas; educação física e adaptação dos estudos à capacidade intelectual da criança; e redação de um caderno biológico, onde seria registrado o desenvolvimento biológico do aluno, bem como as doenças por ele contraídas (VARGAS *apud* FERRER Y GUARDIA, 2014). Além disso, Martínez Vargas defendia a importância da figura do médico escolar nas instituições, tanto para atendimento quanto para a parte de educação sanitária. Para justificar sua tese, Martínez Vargas (*apud* FERRER Y GUARDIA, 2014, p.55-56) utiliza um argumento característico dos higienistas:

Os diretores de colégios poderão encontrar a colaboração médica com pouco esforço. E ainda quando tiverem que realizar algum, pensem que este ato de previsão seria muito produtivo. Perdem quando uma criança adoce, deixa de ir à escola e de pagar uma mensalidade; mas perdem mais quando a criança morre e um cliente é apagado para sempre. Quem sabe se o crédito do estabelecimento ainda decresce com essas baixas? Há não muito tempo, um colégio de bastante crédito de nossos arredores teve que enviar para suas casas várias alunas por ter havido uma epidemia de escarlatina ao começar o curso. Não teria sido melhor evitar

com a proteção higiênica o quebranto de ingressos e as dores aos educandos?

A estratégia do modelo pedagógico racionalista tornou-se então colocar em prática o ideal regenerador da raça espanhola através da educação sanitária. Nas palavras de Ferrer y Guardia (2014, p.55-56),

A influência deste ensino penetrava nas famílias pelas exigências das crianças, que alteravam a rotina caseira. Uma criança pedia com urgência que lhe lavassem os pés, outra queria tomar banho, outra pedia pasta e escova de dentes, outra sentia vergonha de carregar uma mancha, outra pedia que renovassem sua roupa ou seu calçado, e as pobres mães, atarefadas por suas obrigações diárias, ou talvez constrangidas pela dureza das circunstâncias em que se desenvolvia a vida social, e influenciadas além disso pela sujeira religiosa, procuravam calar tantos pedidos; mas a nova vida introduzida no lar pela ideia da criança triunfava por fim como consolador presságio da futura regeneração que o ensino racional deve produzir.

A regeneração da família ocorreria então partindo da criança, que levaria os conhecimentos higienistas de base científica para os lares. Com o mesmo objetivo, existiam na Escola Moderna de Barcelona as chamadas conferências dominicais, que eram públicas e tinham como principal objetivo atingir os pais dos alunos. A escolha do dia, obviamente, tem relação com as missas católicas, de modo que, segundo Ferrer, chegou a ser chamada de “missa da ciência” (2014, p.104). Martínez Vargas, por exemplo, ministrou conferências sobre os seguintes assuntos: “Meios de defesa contra a gripe”, “Meios de defesa contra a difteria”, “A Escarlatina”, “O sentido da visão e sua higiene”, “O sentido do tato e sua higiene”, “Meios para a conservação do ouvido”, “O sentido do tato”, “O sentido do gosto e sua higiene” e “Conselho aos veranistas a respeito do paludismo e dos mosquitos” (DELGADO, 1979).

Apesar da importância da higiene dentro das conferências dominicais, essa não era a única temática abordada. Eram também presentes discussões sobre temas escolares e filosóficos. A conferência inaugural, por exemplo, foi ministrada pelo advogado e militante republicano Juan Salas Antón, que apresentou um estudo sobre o filósofo Voltaire (1694-1778), destacando

[...] sua influência entre a constelação de filósofos que marcou como um limite às doutrinas do mundo antigo para iniciar um novo mundo da ciência positiva, de livre investigação, da responsabilidade individual, de realização consciente dos direitos e justa reciprocidade no gozo dos direitos (BOLETÍN..., 1903, p. 34).

Nesse sentido, diversas temáticas foram abordadas, como por exemplo: leitura de fragmentos da obra de Zola; *O Homem e a Sociedade*, abordando a

evolução da humanidade; “O Vapor e suas aplicações”; problemas resultantes do uso de tabaco por crianças; dentre outras. Dois nomes se destacam entre os conferencistas: Anselmo Lorenzo (1841-1914) e Odón de Buen (1863-1945). Em relação a Lorenzo, é considerado um dos primeiros anarquistas espanhóis, responsável por introduzir a Primeira Internacional no país. Maçom, teve grande atuação na Escola Moderna de Barcelona, principalmente por ter sido responsável pela editora da instituição durante grande parte de sua existência.

Já Odón de Buen, livre-pensador catedrático de Mineralogia e Botânica da *Universidad de Barcelona*, destacou-se por conferências ligadas às ciências naturais. Seu nome maçom era “O Lamark”, devido à sua grande importância na divulgação do pensamento evolucionista, de modo que, antes de sua participação na Escola Moderna de Barcelona, um de seus livros foi incluído no índice de livros proibidos da Igreja Católica (FARRÉ, 2006).

Sobre as conferências dominicais, segue o relato de uma delas<sup>29</sup>, ministrada no dia 15 de dezembro de 1901 por Ernesto Vendrell, cuja temática foi “[...] considerações gerais sobre a evolução progressiva da humanidade”, e apresenta a seguinte situação:

Um pequeno incidente ocorreu: quando acabaram os aplausos e agradecimentos dirigidos ao senhor conferencista, o fundador da Escola perguntou a uma das crianças qual lembrança ficou da conferência que acabaram de ouvir; os dois primeiros se mostraram tímidos ante a participação, mas o terceiro respondeu com energia e lançando cintilante olhar: Hipátia e Cirilo (BOLETÍN..., 1903, p. 46, tradução livre).

A fala refere-se ao assassinato da filósofa Hipátia de Alexandria (c. 351/70) pelo patriarca Cirilo de Alexandria (355-444) por motivações religiosas, citado durante a conferência. Tal dado demonstra que as conferências contavam também com a participação dos alunos presentes. Por fim, o texto presente no boletim relata o desfecho da situação: “De fato, não poderia dar-se melhor resposta. Ela era como uma síntese do que se queria ter expressado: a verdade e o erro, a virtude e o crime, a justiça e a hipocrisia, o amor e o ódio, o cordeiro e o lobo” (BOLETÍN..., 1903, p. 46, tradução livre). As conferências, além de sua função formativa, tinham como objetivo estreitar a relação entre a família e a escola. Evidência disso

---

<sup>29</sup> Ferrer y Guardia (2014), por sua vez, afirma na obra “A Escola Moderna” que esta conferência dominical teria sido a inaugural da escola, e não a de Juan Salas Antón. Porém, provavelmente o autor se equivocou, considerando que o Boletim da Escola Moderna de novembro de 1901 já trazia o dado da conferência inaugural.

encontra-se na segunda edição do *Boletín de la Escuela Moderna*, ao afirmar que, antes do início da conferência,

Ante a uma multidão de crianças, das famílias e do público que enchia o salão principal, procedeu-se o exame das notas escolares obtidas pelas crianças durante o mês anterior, a qual, com toda sinceridade e seriedade, se expôs as condições intelectuais e de caráter dos alunos. Delas resulta a escala moral que naturalmente distingue a cada indivíduo, podendo apreciar-se claramente a ação benéfica de nossa instituição nos resultados obtidos em tão curto tempo. (BOLETÍN..., 1903, p. 34, tradução livre).

A visão positivista de Ferrer, especialmente sobre a infância, o levará a apostar em um modelo pedagógico em regime de coeducação. Diferente de grande parte das iniciativas educativas anarquistas, direcionadas apenas para o proletariado, Ferrer y Guardia propôs uma escola de conciliação, em que a classe trabalhadora conviveria com as classes mais abastadas, como se fosse uma antessala da sociedade libertária. Para tanto, adotou um sistema de pagamentos de mensalidades no qual cada aluno pagava uma quantia de acordo com sua situação social, chegando inclusive à isenção total. Tal característica do modelo pedagógico racionalista pode ser fruto da diversidade de circuitos culturais pelos quais Ferrer y Guardia transitou. De acordo com Juan Avilés Farré (2006), com base em relatos de Albano Rossel, o alto valor da mensalidade da Escola Moderna de Barcelona fez com que ela tivesse certo êxito entre os grupos sociais abastados, especialmente espíritas, maçons, republicanos e livre pensadores.

Além da coeducação das classes sociais, o modelo pedagógico racionalista prezou pela coeducação dos sexos. Na época de Ferrer y Guardia, as escolas mistas eram realidade nos meios rurais, não por questões pedagógicas, mas logísticas: a falta de professores e acomodações que impedia a organização das salas de acordo com o sexo. Desse modo, a Escola Moderna de Barcelona tornou-se referência na educação mista da Espanha. Nas palavras do pedagogo,

A humanidade melhoraria com maior rapidez, seguiria com passo mais firme e constante o movimento ascensor do progresso e centuplicaria seu bem-estar, pondo à contribuição do forte sentimento impulsivo da mulher as ideias que a ciência conquista (FERRER Y GUARDIA, 2014, p.49).

Já na segunda edição do primeiro ano do *Boletín de la Escuela Moderna*, um texto sem autoria, mas provavelmente elaborado por Ferrer y Guardia ou Clémence Jacquinet, destaca a importância do ensino misto, reafirmando a importância de meninos e meninas terem a mesma educação para que “[...] desenvolvam a inteligência, purifiquem o coração e temperem suas vontades” (BOLETÍN..., 1903,

p.23, tradução livre). Nesse sentido, se analisarmos o quadro de alunos do primeiro ano apresentado no *Boletín de la Escuela Moderna* (1903), temos uma média de 53 alunos por mês (no último mês havia 70 alunos) sendo que, desses, 42,5% eram meninas e 57,5% eram meninos.

A busca pela igualdade de direitos entre homens e mulheres já era uma questão presente nos grupos de livres-pensadores. No caso da Escola Moderna de Barcelona, é necessário destacar a presença de Ángeles López de Ayala, uma das primeiras sufragistas barcelonesas. Apesar da defesa de uma educação onde meninos e meninas interagissem, existiam aulas específicas para o público feminino, como os de “corte e costura,” “flores artificiais”, “bordado artístico” e “economia doméstica” (BOLETÍN..., 1903). É importante destacar que, para o modelo pedagógico racionalista, apesar de afirmar que homens e mulheres deveriam ter a mesma educação, isso não significa que a natureza humana feminina e masculina seriam iguais:

Segundo o que advertem grande número de psicólogos e sociólogos, a humanidade se bifurca em duas facetas fundamentais: o homem, significando o predomínio do pensamento e espírito progressivo; a mulher dando a seu rosto moral a característica do sentimento intenso e do elemento conservador (BOLETÍN..., 1903, p. 23, tradução livre).

A educação proposta na Escola Moderna de Barcelona se destaca também pelo seu caráter naturalista. Os anarquistas espanhóis, com base em Haeckel e Spencer, buscava interpretar a Natureza como uma “ordem” na realidade, que se opunha ao “caos” existente na realidade. Nesse sentido, como destaca Girón Sierra (SIERRA, 1996, p. 18, tradução livre), “[...] a ideia da Natureza no anarquismo tem como uma de suas principais funções a deslegitimação do visível, ou seja, do ‘presente’, como contingente frente a uma ordem subjacente não imediatamente visível”. A Natureza adquire, dessa forma, função predominantemente utópica, desfazendo sua oposição em relação ao homem. Em um texto para a revista *La Revista Blanca*, periódico anarquista, mas com contribuições de autores de outras vertentes político-filosóficas, Ferrer y Guardia (*apud* SIERRA, 1996, p.23-24) afirma:

Quantos poucos homens possuíram a verdade científica! A maioria padece de uma enfermidade enervante que chamo deísmo, que, absorvendo todo o funcionamento de suas faculdades, lhes incapacita de relacionar-se com sua mãe, a Natureza.

Porém, essa ideia de Natureza enquanto mãe provedora, será contestada por parte do movimento anarquista, especialmente aqueles que militaram pelo neomalthusianismo. Baseado na obra do economista britânico Thomas Malthus

(1766-1834), o movimento neomalthusiano defendia o controle populacional como forma de reduzir o exército industrial de reserva, melhorar os salários e as condições de vida, se ligando principalmente a movimentos feministas e anarquistas. Seu principal expoente foi, justamente, Paul Robin. Em um texto, intitulado *Contra La Naturaleza*, publicado na 6ª edição do primeiro ano do *Boletín de la Escuela Moderna* (1903, p.75, tradução livre), é apresentado o seguinte texto:

Se quiserem considerar a Natureza como resultado de uma previdente vontade, de uma providência divina, sua principal torpeza é a produção desmedida de seres viventes sensíveis, cuja imensa maioria, ou, melhor dizendo, sua quase totalidade, está destinada a perecer dolorosamente de fome ou a ser comida pelos outros.

O naturalismo em seu aspecto pedagógico, cuja origem remonta a Jean-Jacques Rousseau, parte do pressuposto de que a criança se desenvolve naturalmente, não sendo correto o direcionamento do adulto. Em Ferrer y Guardia, como aponta Buenaventura Delgado (1979), o naturalismo pedagógico adquire uma dimensão social, ao colocar que o desenvolvimento da criança visa a construção de uma sociedade igualitária. Em suas palavras,

É deixado passo livre às iniciativas da criança como um caminho que conduz em linha reta para alcançar sua cultura sem eliminar o elemento típico que individualiza seu ser, em vez de submeter o cérebro do educando ao molde dos caprichos de pais e professores! (FERRER Y GUARDIA, 2014, p. 61)

Porém, é preciso colocar tal suposta “liberdade da criança” dentro do contexto de práticas da Escola Moderna de Barcelona. Em relação à disciplina, apesar da obra póstuma de Ferrer y Guardia destacar a liberdade do aluno, dentro de uma lógica naturalista, as práticas existentes na Escola Moderna de Barcelona tinham viés disciplinador. Em relação, por exemplo, aos horários, no *Boletín de la Escuela Moderna*, é possível observar diversas notas insistindo na importância de seu cumprimento: “Suplicamos para que as famílias de nossos alunos evitem na medida do possível que cheguem com atraso na Escola, pois cada vez que isso acontece, perdem a primeira lição” (BOLETÍN..., 1903, p. 130, tradução livre). Em seguida, é apresentada uma lista nominal, com a quantidade de atrasos de cada estudante.

A despeito de Ferrer y Guardia (2014, p.35) anunciar em *A Escola Moderna* a “[...] negação positiva da escola do passado”, deve-se problematizar até que ponto ocorreu a ruptura. Uma das grandes defesas do autor é a negação de provas, prêmios e castigos. Apesar de, possivelmente, a classificação de alunos não

funcionar de forma a premiar/castigar os alunos diretamente, ela parece ter existido como forma de potencializar o trabalho docente:

A propósito de estudos, tínhamos intenção de dedicar o mês de setembro para o exame dos discípulos antes de classifica-los, mas bastou um dia para que se mostrasse manifesta sua completa ignorância, e a classificação que estabelecemos desde o dia seguinte se funda, sobretudo, no grau de desenvolvimento intelectual que encontramos em cada criança (JACQUINET *apud* BOLETÍN..., 1903, tradução livre)

A forma de organização dos alunos da Escola Moderna de Barcelona foi pautada na seguinte classificação:

– *Primera clase preparatoria* ou *classe de párvulos*: Destinada a crianças menores de cinco anos, focada nos rudimentos de desenho, leitura, familiarização com os números, bem como a adaptação à rotina escolar.

– *Segunda clase preparatoria*: Dividida em duas seções, a *primera división* e *segunda división*, era direcionada para crianças a partir de cinco anos cuja “[...] inteligência tivesse sido aberta pelos exercícios da classe precedente e que estivessem em situação de começar estudos positivos” (BOLETÍN..., 1903, p. 42, tradução livre). A separação entre as divisões era feita por conta da nota: alunos com notas igual ou menor a cinco faziam parte da *segunda división*.

– *Curso medio*: Além do aprofundamento dos conteúdos das disciplinas das classes anteriores, seriam acrescentadas as ciências físicas e história.

– *Primer año normal preparatorio*: Tal nível, que não existia no início da Escola Moderna de Barcelona, consiste no mesmo programa do curso médio, com a diferença que os alunos teriam maior autonomia, trabalhando “[...] por si mesmos, por meio de leituras e de experimentos de todos os tipos, não intervindo o professor mais do que para guiá-los, sem ensinar-lhes nada diretamente” (BOLETÍN..., 1903, p. 67, tradução livre, grifo do autor).

De qualquer forma, a Escola Moderna de Barcelona não aplicava os exames clássicos, de aprovação ou reprovação:

Grosso modo, somos adversários impenitentes de tais exames. Na escola, tudo tem que ser efetuado em benefício do estudante. Todo ato que não consiga esse fim deve ser rechaçado com antiético à natureza de uma educação positiva. Dos exames não se tira nada bom, recebendo, pelo contrário, germens de muito mal, o aluno (BOLETÍN..., 1903, p. 106, tradução livre).

Por outro lado, a avaliação parecia ser processual, de modo que fica bem claro quais tipos de comportamentos eram aceitos na instituição, como pode ser

observado em algumas edições do *Boletín de la Escuela Moderna*, como o 6º número do Ano I:

Primeiro ano normal preparatório:

Vicente Bonacasa. - Sua conduta é irregular, mas seu trabalho continua bom. - Nota 8.

Carlos Tarrea. - Não consegue observar por si mesmo. - Nota 5.

Arturo Boada. - Perde tempo, e seu resultado é que responde geralmente mal às perguntas. - Nota 4.

Luis Auber. - Trabalharia bem se estivesse sozinho na sala; Mas se deixa distrair facilmente e seus progressos sofrem por isso. - Nota 4.

Curso médio

María Ruizcapilla. - Boa aluna, aplicada - Nota 7.

Juan Carmany. - Apreciação idêntica.- Nota 7.

Mario García. - Bom trabalho; conduta mediana - Nota 7.

Enriqueta Ortega...- Boa aluna - Nota 8.

Enrique Reales.- Bom trabalho; tem melhorado sua conduta.-Nota 7.

Pedro Ortega.- Bom aluno.-Nota 7.

Manri Montoro.-Permanece no meio termo de sua sala; poderia fazer mais. - Nota 6.

Genoveva Padrós.- Observação idêntica; fez progressos em francês. - Nota 6. [...] (BOLETÍN..., 1903, p. 80–81, tradução livre).

A rigidez dos critérios de avaliação e dos comentários parece crescer a cada etapa. Já na turma de *párvulos*<sup>30</sup>, os comentários são bastante genéricos:

Classe de *párvulos*

Nota 6, com menção de bons alunos:

Ramón Gironés, Dolores Molas, Fernando de Buen, Virgilio García.

Nota 5 com a menção: faladores:

Mariano García, e Mercedes Molas.

Nota 3 - Discípulos desaplicados:

Carmen Arenys, Daniel García, Aurea Canibell, Joaquín Berche.

Nota 2.- Os mais desaplicados:

Vicente García y Juan Armengol. (BOLETÍN..., 1903, p. 81, tradução livre).

Uma questão interessante sobre os processos de disciplinarização e classificação na Escola Moderna de Barcelona são as fotos de turmas de alunos presentes no *Boletín de la Escuela Moderna* (1903):

---

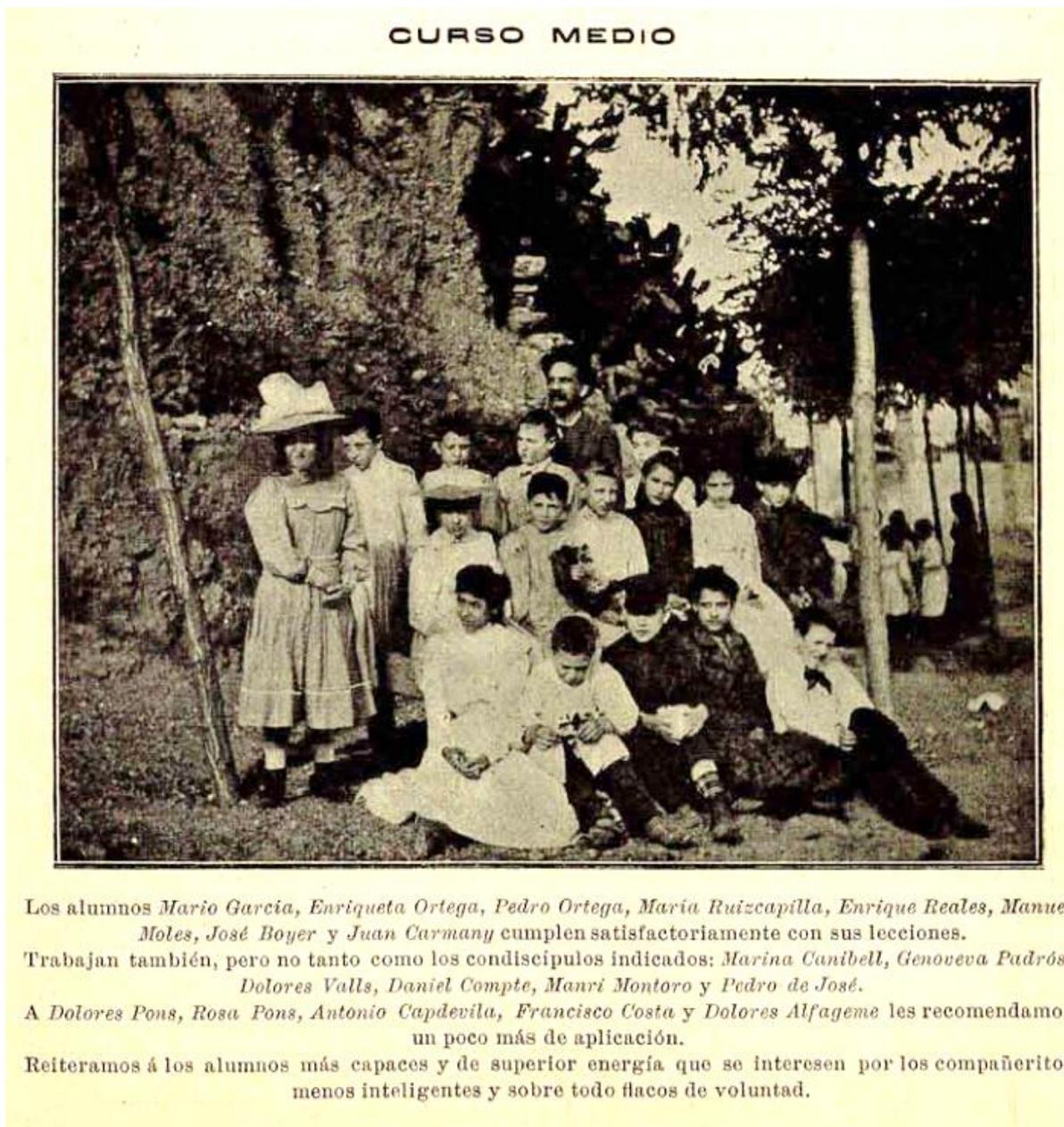
<sup>30</sup> Corresponde, grosso modo, às crianças da Educação Infantil, até 6 anos de idade.

**Figura 4** - Fotografía da turma: *primer año normal preparatorio* (1903)



**Fonte:** *Boletín de la Escuela Moderna* (1903)

**Figura 5** - Fotografía da turma: *curso medio* (1903)



**Fonte:** *Boletín de la Escuela Moderna* (1903)

**Figura 6** - Fotografia da turma: *segunda clase preparatoria* (1903)



**Fonte:** *Boletín de la Escuela Moderna* (1903)

**Figura 7** - Fotografia de turma: *clase infantil* (1903)



**Fonte:** *Boletín de la Escuela Moderna* (1903)

As fotografias escolares, especialmente as de turmas, configuram “[...] um conteúdo explícito que identifica a organização da estrutura hierárquica em que eram estabelecidas as relações de subordinação e graus sucessivos de poderes, de situação e de responsabilidades (BENCOSTTA, 2011, p. 403). Nesse sentido, é possível perceber a centralidade da figura do professor em três das quatro fotografias<sup>31</sup> (Figura 4Figura 5Figura 6Figura 7). Porém, uma questão ainda mais importante que podemos destacar é o teor das legendas de tais fotos, onde,

<sup>31</sup> No *Boletín de la Escuela Moderna* existem sete fotos relacionadas diretamente às práticas pedagógicas na Escola Moderna de Barcelona: quatro fotos de turmas (FIGURASFigura 4, Figura 5, Figura 6 e Figura 7) e três de salas de aulas (FIGURAS Figura 8Figura 9Figura 10).

novamente, são atribuídos comportamentos aos alunos, como “não se aplicam tanto”, “tiveram bom comportamento”, “deixam a desejar”, etc. Considerando que o boletim não era algo de circulação apenas interna, tais alunos tinham, de certa forma, seus “comportamentos” expostos, com a circulação do periódico. Então, é possível afirmar que havia classificações de alunos, em detrimento do que afirmava o modelo pedagógico, e que era publicizada.

Uma característica interessante que pode ser identificada nas quatro fotografias é que, além de não haver fotos específicas por sexo, a distribuição de meninos e meninas não corresponde a algum tipo de hierarquia, diferente do que ocorria na maior parte das escolas europeias da época. Também é digna de referência a questão da presença da natureza no fundo de todas as fotografias. Isso pode ter relação com a necessidade de reafirmar a relação do modelo pedagógico racionalista com a natureza.

Outro destaque é o fato dos alunos da *segunda division* da *clase preparatoria* serem fotografados junto com os alunos da *clase infantil*. A fotografia de turma acaba exercendo a função de premiação, ao “rebaixar” aqueles que não tivessem atingido a nota cinco, colocando-os junto aos alunos da classe anterior. A legenda ajuda a reforçar a avaliação do comportamento dos alunos, atribuindo frases como “cumprem satisfatoriamente suas lições”, “têm bom comportamento”, “deixam a desejar”, “não se aplicam tanto”, dentre outras. Dessa forma, além da função de divulgação do modelo pedagógico racionalista, as fotografias presentes no *Boletín de la Escuela Moderna* servem para indicar os comportamentos considerados adequados para a instituição. Apesar disso, podemos perceber pela distribuição dos alunos nas fotografias, bem como a existência de outros alunos ao fundo (FIGURA 5) que a questão da ordem não era uma das maiores preocupações dessas representações fotográficas.

É interessante observar em um dos textos do *Boletín de la Escuela Moderna* o posicionamento de Clémence Jacquinet (*apud* 1903, p. 80, tradução livre)<sup>32</sup>:

Repetiremos aqui o que foi dito em sala, a saber: os exames não têm por objetivo colocar a prova o mérito do professor, nem dar méritos aos discípulos obtendo respostas brilhantes e uma bagagem de conhecimento mais ou menos volumoso e bem sortido. Não, o exame se dirige para que o professor julgue o que os discípulos adquiriram seriamente no curso do trimestre, especialmente no ponto de vista de sua inteligência: “Aprenderam

---

<sup>32</sup> Originalmente publicado no Ano I, nº 6.

a observar? Começaram a produzir algumas deduções corretas de suas observações? Eles manifestaram o gosto do estudo, ou seja, além da aplicação que eles podem contribuir voluntariamente para o seu trabalho, existe algum ramo de conhecimento para o qual eles mostram uma curiosidade positiva?

Dessa forma, devemos entender que a ausência de exames deve ser relativizada: o que não era aplicado eram os chamados de “exames clássicos”, ou seja, “[...] aqueles que estamos acostumados a ver ao fim do ano escolar e os quais nossos pais levam em grande consideração, não dão resultado algum, e se produzem algo, é negativo” (BOLETÍN..., 1903, p. 105, tradução livre). Porém, havia uma avaliação para observar se algumas habilidades foram adquiridas pelos alunos. Nesse sentido, um trecho do *Boletín de la Escuela Moderna* (1903, p. 88, tradução livre, grifo do autor), destaca a seguinte avaliação dos alunos do *curso medio*:

*Juan Carmany, Pedro Ortega, Enrique Reales, María Ruizcapilla, Enriqueta Ortega, Mario García e Pedro Boyer fazem seu trabalho intelectual satisfatoriamente; porém é necessário advertir a esses alunos que não cumprem integralmente seus deveres olhando apenas para si. Devem cumprir a lei da solidariedade. Já que a natureza lhes dotou de facilidade de inteligência e energia de vontade suficiente para combater a preguiça, têm obrigação de olhar pelos seus amiguinhos.*

Tal trecho corrobora a ideia de suposta abolição de exame corresponde, em suma, a uma outra forma de avaliação, que inclui um espectro atitudinal de viés coletivista. Em todo caso, essa perspectiva, de certo modo, revolucionária para o contexto, parece não ter sido seguida à risca pelos professores. Evidência disso é apresentada em outro momento do *Boletín de la Escuela Moderna de Barcelona* (1903, p. 81, tradução livre, grifo meu):

*Um exame sério deve ser sempre improvisado, sem avisar de antemão, nem o professor, nem os discípulos. Reconhecemos haver cometido o equívoco de não proceder assim [...]  
Pedimos, pois, que os professores da Escola compreendam nossas intenções e a sigam no sentido indicado, assegurando-lhes que não se trata de forma alguma de avaliar uma capacidade profissional e uma experiência incansavelmente acreditada e bem conhecida.*

Podemos deduzir que essa visão de exame não era consenso entre os professores da instituição. De todo modo, ressalta-se também que o fato de não existir exames formais, não significava ausência de uma organização curricular. Em relação ao currículo da Escola Moderna de Barcelona, de acordo com Luciana Eliza dos Santos (2014), ele buscava atender legislação vigente na Espanha, que exigia as seguintes disciplinas: “Doutrina Cristã e noções de História Sagrada”, “Língua Castelhana”, “Aritmética”, “Geografia e História”, “Rudimentos de Direito”, “Noções

de Geografia”, “Noções de Ciências Físicas, Químicas e Naturais”, “Noções de Higiene” e “Fisiologia Humana”, “Desenho”, “Canto”, “Trabalhos Manuais” e “Exercícios corporais”. Dessas, a autora destaca o fato de que Doutrina Cristã e História Sagrada, bem como “Rudimentos de Direito” não estavam presentes enquanto disciplina, sendo que

[...] a primeira por apresentar conteúdos e concepções que destoavam do projeto racionalista e a segunda por entrar em questões cruciais às concepções de liberdade, direito, moral e leis que estruturavam a educação racionalista libertária de maneira diluída e transversal e não apartada da realidade cotidiana (SANTOS, 2014, p. 123).

De qualquer forma, a legislação vigente parece não ter sido um empecilho inicialmente, pois, dentro das disciplinas exigidas pelo poder público, era possível colocar em prática a ideia da educação integral. Soma-se a isso a já citada dificuldade do poder público em fiscalizar as instituições educativas.

Outro aspecto que parece ter sido uma grande preocupação da Escola Moderna de Barcelona é o controle do tempo. Em relação à Primeira classe preparatória, o texto apresenta o seguinte cronograma:

- 9:00 a 9:15 – *Limpeza da classe*: Consiste na higienização da sala, incluindo a fiscalização sobre a higiene dos alunos. Interessante destacar que nesse aspecto o texto proíbe a entrada de materiais escolares de propriedade particular, visando desconstruir a ideia de propriedade.

- 9:15 a 9:45 – *Interrogatório sobre o trabalho do dia anterior*: De acordo com o princípio de repetição a Escola Moderna de Barcelona realizava revisões das aulas anteriores para exercitar a memória dos alunos.

- 9:45 a 10:00 (*repetido entre 11:00 e 11:15*) – *Recreio*. Momento em que os alunos estariam livres, “[...] permitindo-lhes fazer tanto ruído e movimento quanto quiserem (sem excluir a imitação de gritos de animais). Depois disso, o bando entrará na sala ordenada e silenciosamente” (JACQUINET *apud* BOLETÍN..., 1903, p.11, tradução livre).

- 10:00 a 10:30 (*repetido entre 11:15 e 11:45*) – *Exercícios Manuais*: Atividades como desenhar no quadro negro e trabalhos com madeira.

- 10:30 a 11:00 – *Lição de Coisas*, que será discutido posteriormente.

Dessa forma, é visível que o controle do tempo, tal qual apregoava a pedagogia moderna, era algo bastante rígido. Cada atividade deveria ser executada por todos os alunos, simultaneamente, tal qual uma linha de produção. Da mesma

forma, havia a ênfase na rotina escolar, repetindo os mesmos procedimentos, diariamente. O comportamento dos alunos também era algo a ser corrigido, através da ênfase na necessidade de silêncio e ordem. A exceção, nesse aspecto, é o momento do recreio, onde os alunos estariam livres para fazer o que desejassem, diferentemente dos demais períodos, o que demonstra certo binarismo recreio/liberdade em oposição ao período letivo/ordem.

Em relação à disciplina na Escola Moderna de Barcelona, pelo que é possível observar, existiam algumas medidas disciplinares relativamente parecidas com as vigentes nas demais escolas do período. Já na primeira edição do *Boletín de la Escuela Moderna*, um trecho se destaca:

Nosso primeiro mês de aula foi marcado também por um ato de rigor: a exclusão de um aluno. A medida, ainda que severa e penosa, era necessária; se tratava de uma falta capaz, se a houvéssemos perdoado, de destruir para sempre a nossa obra. [...] o interesse de um só não pode, em nenhum caso, sobrepor-se ao interesse geral. (JACQUINET *apud* BOLETÍN..., 1903, p.09, tradução livre)

O interesse geral, nesse sentido, passa a agir como dispositivo de submissão dos sujeitos a regras impessoais, característico da forma escolar de sociabilidade de modo que a questão disciplinar da Escola Moderna de Barcelona não era radicalmente oposta aos pressupostos disciplinares da pedagogia moderna praticada em outros lugares. Segue-se outro trecho interessante sobre esse aspecto:

Para estabelecer a ordem na escola, nos foi necessário uma regra e uma vigilância precisas; mas nosso principal meio de ação consiste em não deixar sem ocupação os alunos e os interessa-los em um trabalho suficientemente variado (BOLETÍN..., 1903, p.09-10, tradução livre)

Em relação ao método de ensino, o modelo pedagógico racionalista é caracterizado pelo uso do método intuitivo, também chamado de *lição de coisas*, como já citado anteriormente. O método intuitivo, criado pelo idealizadores dos sistemas de ensino europeus e estadunidense, tinha como base os princípios de “[...] gratuidade, obrigatoriedade, secularização, liberdade e higienização” (TEIVE, 2008, p. 109). Desdobramento do empirismo baconiano, o método intuitivo tem como referências de destaque o alemão Johann Heinrich Pestalozzi, o estadunidense Norman Calkins e o francês Ferdinand Buisson, ganhando grande visibilidade a partir da segunda metade do século XIX como a referência da pedagogia moderna normalizadora. Seu principal paradigma, opondo-se ao método dedutivo, é que a educação se dá empiricamente, em que “[...] o ensino deveria

partir do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, das coisas para os nomes, das ideias para as palavras” (TEIVE, 2008, p. 113).

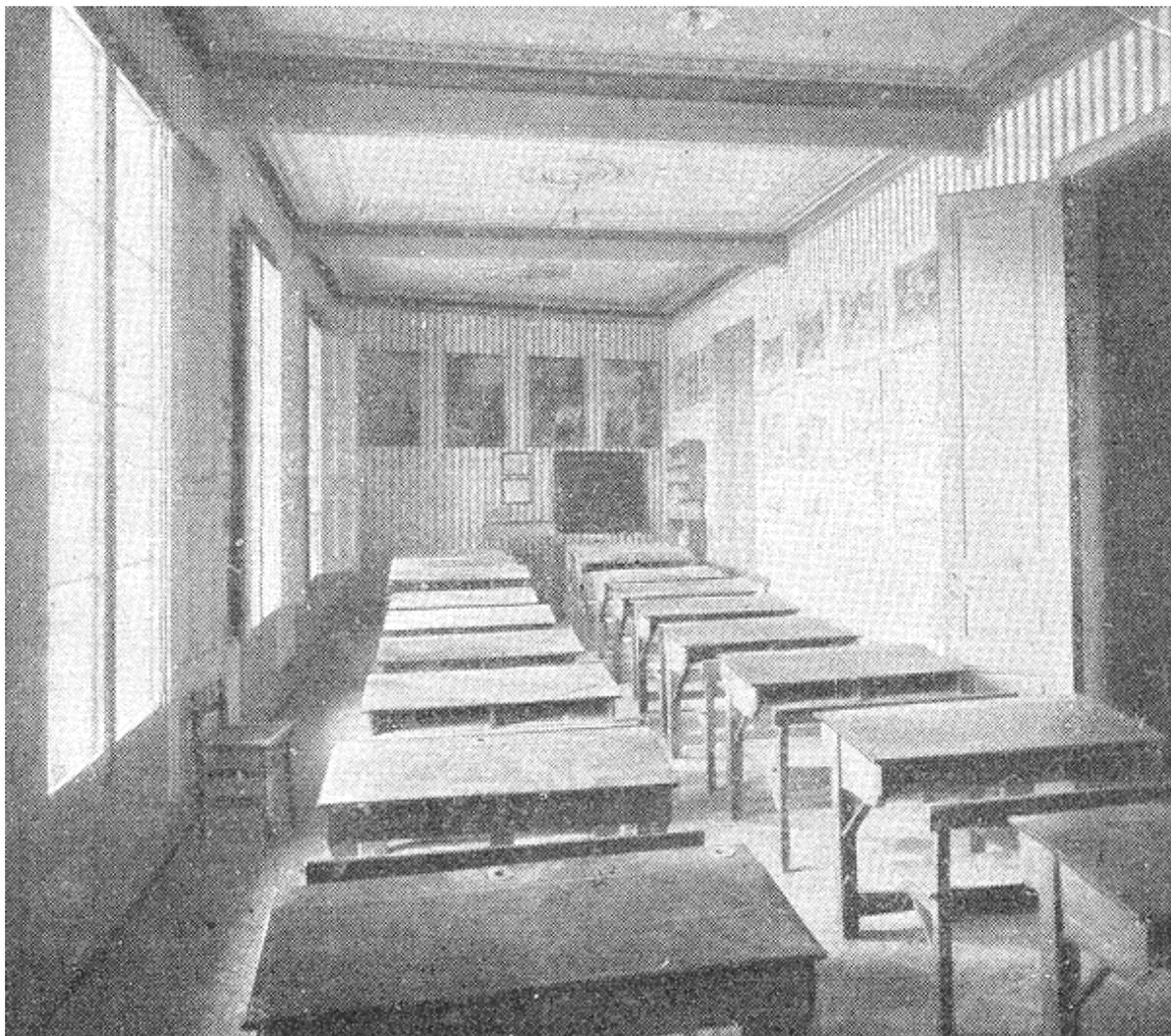
O método intuitivo, pedra fundamental da pedagogia moderna, passou a circular pela Europa e América, especialmente através das exposições universais e congressos pedagógicos, pautando diversas reformas educacionais pelo globo. No caso da Escola Moderna de Barcelona, tal método, o qual se restringia às classes preparatórias, se adequou perfeitamente ao modelo pedagógico racionalista, especialmente por partir da mesma ideia naturalista de educação, a qual deveria “[...] seguir as indicações da natureza, ou seja, as crianças deveriam ser educadas empiricamente, repetindo em suas vidas os estágios de desenvolvimento de toda a humanidade” (TEIVE, 2008, p. 115). Em um de seus textos<sup>33</sup>, Clémence Jacquinet (BOLETÍN..., 1903, p.18, tradução livre) afirma:

Não hesito em dizer que a lição de coisas é a forma mais difícil de ensinar, porque constitui a forma ideal da lição; pode-se garantir que o professor que sabe fazer uma lição de coisas alcançou o domínio da pedagogia.

---

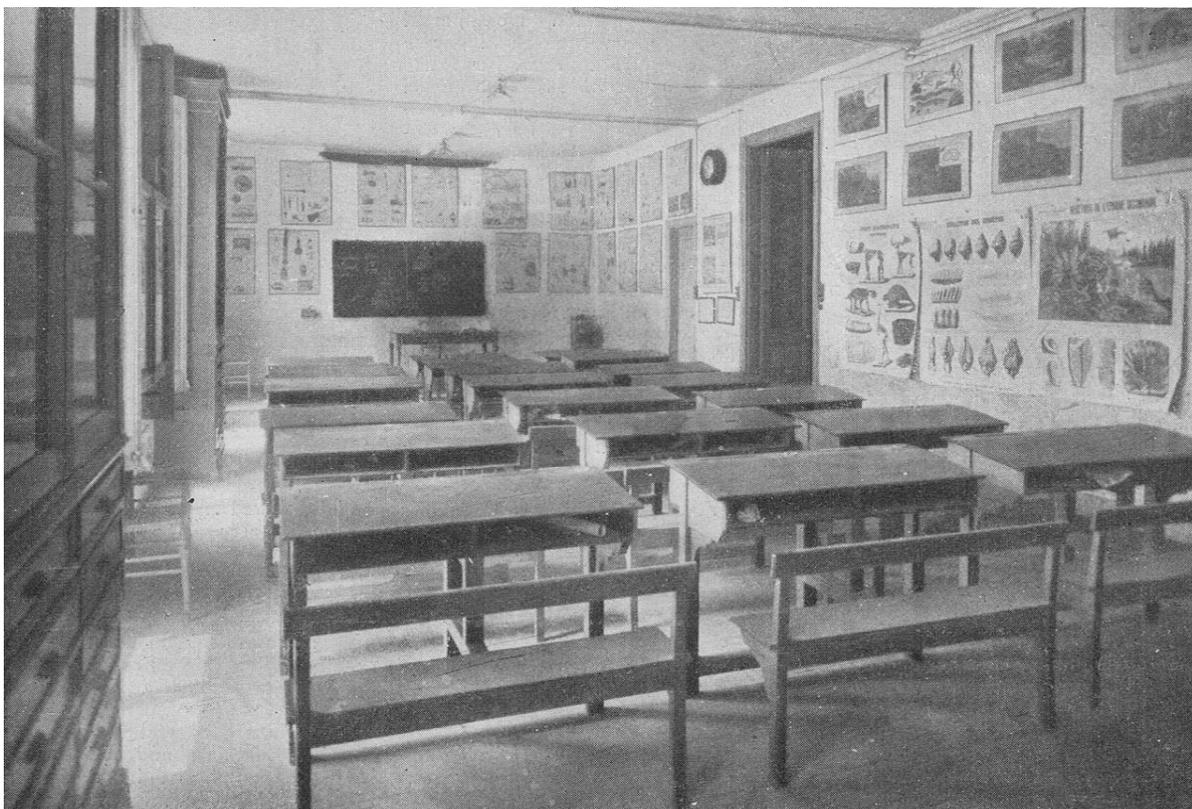
<sup>33</sup> Originalmente publicado no Ano I, nº 1.

**Figura 8** - Sala de aula de uma classe de *pàrvulos* da Escola Moderna de Barcelona (1907)



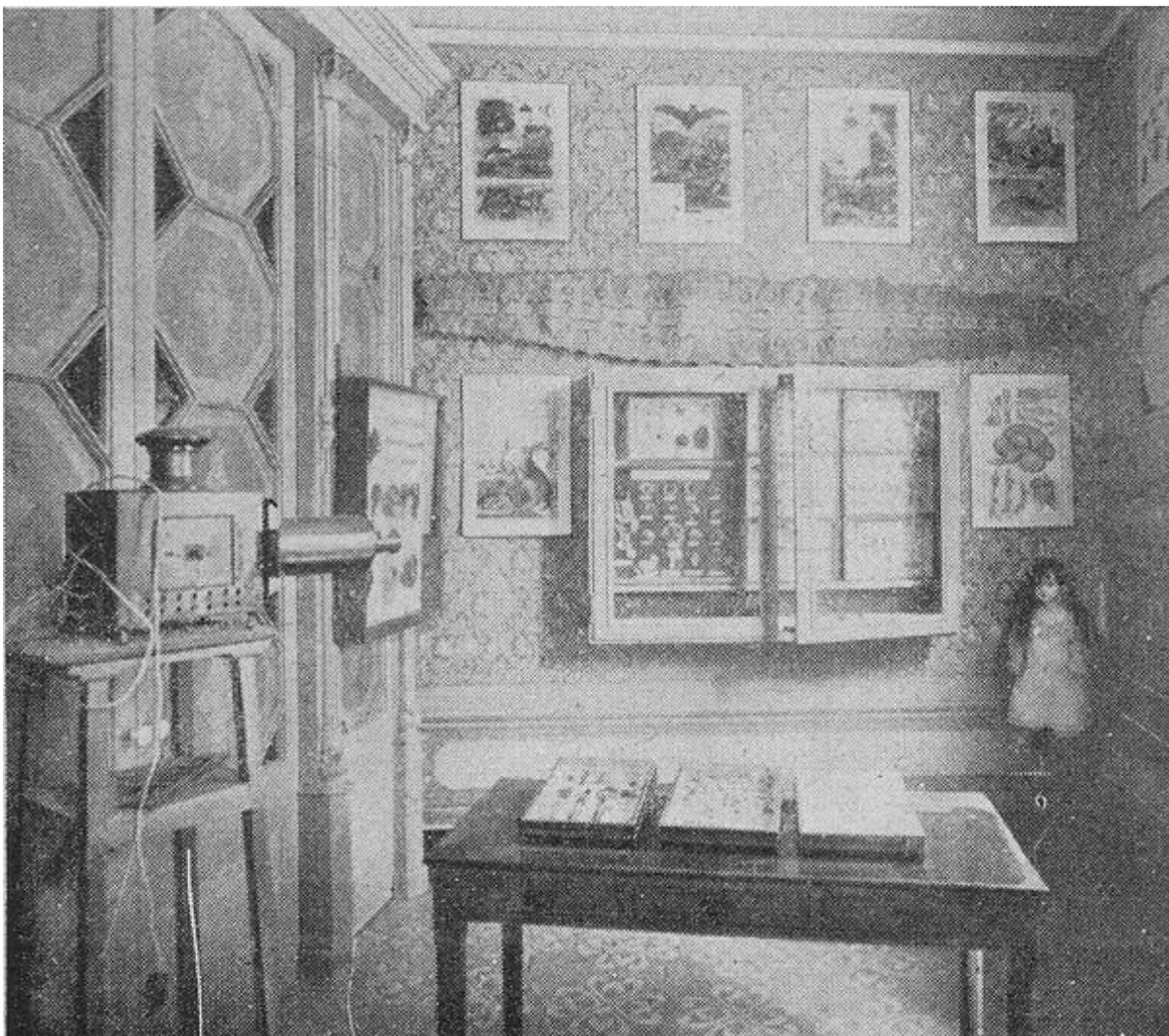
**Fonte:** *Fundació Ferrer i Guàrdia*

**Figura 9** - Sala de aula de uma classe superior da Escola Moderna de Barcelona (1906)



**Fonte:** *Fundació Ferrer i Guàrdia*

**Figura 10** - Sala de Ciências Naturais da Escola Moderna de Barcelona (1907)



**Fonte:** Fundació Ferrer i Guàrdia

Para atingir o objetivo da educação através dos sentidos, as condições das salas de aula ganharam destaque especial. Teive (2008) coloca como características das salas de aula para o método intuitivo a preocupação com a iluminação, os estímulos visuais na forma de globos, cartazes didáticos, mapas, coleções de insetos, imagens de homens “ilustres”, os chamados “quadros intuitivos” utilizados nas aulas de Ciências Naturais, esqueletos humanos, etc. Ainda segundo a autora, o quadro-negro para convergir a atenção dos alunos também era indispensável, visto que o método intuitivo visava instruir simultaneamente uma grande quantidade de alunos. Nesse sentido, podemos constatar nas Figuras Figura 8, Figura 9 e Figura 10, como tais características se configuraram na Escola Moderna de Barcelona.

As três imagens fotográficas acima foram publicadas em edições do próprio *Boletín de la Escuela Moderna*. Isso diz muito se formos pensar na razão dela não ter sido tirada com a presença dos alunos. Podemos pensar nessas imagens fotográficas como vitrines de um produto: o modelo pedagógico racionalista. Desse modo, o importante no enquadramento era apresentar os inovadores materiais pedagógicos utilizados na escola, bem como a salubridade e organização do local. Tal representação de limpeza agradaria a muitos pais no contexto da Europa do início do século XX.

Analisando as imagens das salas de aula, pode-se perceber uma preocupação que surge especialmente com a pedagogia normalizadora (DUSSEL; CARUSO, 2003): o uso de carteiras construídas especificamente para crianças, algo que não era preocupação, por exemplo, do modelo pedagógico lancasteriano. A esse respeito, um texto<sup>34</sup> do *Boletín de la Escuela Moderna* (1903, p. 324) intitulado “*Apertura de Escuelas Modernas*” que, como o próprio título indica, fornece indicações para aqueles que tenham interesse em abrir escolas pautadas no modelo racionalista, reafirma a questão da França como referência sobre novidades educacionais: “Como material escolar, recomendamos a construção de mesas de dois acentos, conforme o tipo adjunto que se usa na Escola Moderna e que se generalizou nas escolas de Paris”.

Um ponto interessante em ambas as fotos é a cadeira posicionada à esquerda da foto. Em salas projetadas para a pedagogia moderna, é comum a existência de cadeiras para professores em processo de aprendizado da função. Porém, no caso da Escola Moderna de Barcelona, não foi identificada tal prática. Por outro lado, considerando que o auxílio mútuo entre os alunos era algo bastante valorizado na instituição, é possível que tal cadeira servisse para que os alunos mais “dotados de inteligência” citados anteriormente, pudessem ajudar os demais. A presença da cadeira na foto pode servir para ressaltar esse suposto caráter altruísta do modelo. De fato, a própria existência de bancos duplos, em detrimento dos individuais, já demonstra a ênfase dada ao auxílio mútuo.

Nas imagens, não é possível identificar os quadros de pessoas ilustres, prática comum no método intuitivo, de modo que, de acordo com as características

---

<sup>34</sup> Originalmente publicado no Ano II, nº 4.

pedagógicas da Escola Moderna de Barcelona, podemos deduzir que eles não eram usados com frequência. Sobre esse aspecto, no programa de abertura da Escola Moderna de Barcelona (*apud* Buenaventura Delgado, 1979), podemos identificar alguns materiais pedagógicos presentes na instituição:

- Classe superior: mapas de Geografia, sob ponto de vista físico, geológico e etnográfico (não político); coleções de Mineralogia, Botânica e Zoologia; gabinete e laboratório de Física; lâminas de projeção sobre Fisiologia Animal e Vegetal;
- Classe preparatória: lâminas de projeção sobre Zoologia e Botânica, de animais e vegetais “úteis e nocivos”; lâminas de projeção contendo figuras de objetos, além dos próprios objetos, dedicados às classes preparatórias.

Novamente, os materiais pedagógicos indicam a importância do método intuitivo nas classes preparatórias da instituição. O motivo pelo qual os mapas não possuíam as divisões políticas comuns era o caráter internacionalista do anarquismo. Importante destacar que, apesar do método intuitivo privilegiar o contato com o objeto e, “[...] quando não fosse possível a presença direta destes/as, o contato da criança com imagens e ilustrações, as quais, pouco a pouco, tornaram-se tão importantes quanto o texto dos livros didáticos” (TEIVE, 2008, p. 118). O mesmo texto do *Boletín de la Escuela Moderna* citado anteriormente, sobre a abertura de Escolas Modernas, é bem taxativo sobre a questão desses materiais:

Descartamos como rotineiro e contraproducente o uso de cartazes de leitura e máximas morais que servem para transmitir o erro e a hipocrisia convencional. Nas paredes só devem haver mapas e quadros de lições de coisas ou de assuntos científicos (BOLETÍN..., 1903, p. 324, tradução livre).

De acordo com as fontes acessadas, pôde-se perceber também certa preocupação da Escola Moderna de Barcelona com os jogos infantis. Primeiramente, Ferrer y Guardia (2014, p.61) coloca os jogos em oposição à ginástica, alegando que seu diferencial seria o “contentamento” produzido no aluno, que

[...] como afirma Spencer, ‘constitui o tônico mais poderoso; acelerando a circulação de sangue, facilita o desempenho de todas as suas funções; contribui para aumentar a saúde quando ela existe, e a restabelecê-la quando ela foi perdida. O interesse vívido e a alegria que as crianças experimentam em seus passatempos são tão importantes quanto o exercício corporal que os acompanha. Por isso a ginástica, não oferecendo estes estímulos mentais, se torna defeituosa’.

Como já mencionado anteriormente, os jogos, além da questão da educação física, tinham como objetivo contribuir para a educação moral, tanto no seu

desenvolvimento, quanto para a avaliação do nível moral das crianças por parte dos professores:

Além disso, o jogo funciona no desenvolvimento do sentido altruísta nas crianças. A criança, em geral, é egoísta, intervindo com uma disposição tão fatal em muitas causas, sendo a principal entre elas, a lei de herança. Da qualidade indicada se desprende o despotismo natural das crianças, que lhes leva a querer mandar arbitrariamente em seus demais amiguinhos.

O jogo é quando as crianças devem ser orientadas para que pratiquem a lei da solidariedade. As observações prudentes, os conselhos e as reconvenções dos pais e professores devem ser encaminhadas nas brincadeiras das crianças, para lhes provar que lhes é mais útil serem tolerantes e condescendentes com o amiguinho que intransigentes com ele: que a lei de solidariedade beneficia aos demais e ao mesmo que a produz (FERRER Y GUARDIA, 2014, p. 63).

Outra característica marcante das práticas do modelo pedagógico racionalista, também parte integrante do método intuitivo, é o uso das excursões escolares como ferramenta pedagógica. Na maioria das vezes, essas excursões eram a locais próximos, para a observação da natureza, como bosques, rios, etc. A esse respeito, Ferrer y Guardia (2014, p. 95, grifo do autor) afirma:

A estes passeios ao redor de nossa residência habitual, as circunstâncias da vida poderiam acrescentar grandes excursões, verdadeiras viagens, dirigidas com um método, porque não se trata de correr ao acaso, como aqueles americanos que deram sua *volta ao Mundo Antigo*, e que costumam se tornar mais ignorantes à força de amontoar desordenadamente pessoas e lugares em seus cérebros, confundindo-se em todas as suas recordações.

Alguns exemplos de locais visitados pelos alunos nas chamadas “grandes excursões” que podemos destacar, de acordo com o *Boletín de la Escuela Moderna* são: tourada na *Gran Via*, uma das principais ruas de Madri; *Museo Zootécnico de la Sección Marítima del Parque*; centro industrial de Sabadell; uma tipografia. Como destacado no texto, havia um método, que pode ser observado nos boletins da Escola Moderna, com conclusões a serem tiradas deles. Segue a transcrição de um trecho<sup>35</sup> do *Boletín de la Escuela Moderna* que demonstra isso:

Um dos professores perguntou-lhes se eles gostaram daquele edifício, sendo que alguns contestaram que não, adivinhando pela intuição o sentido moral que envolvia a pergunta, e outros que lhes encantava pela sua aparência agradável, mas não pelo objeto a que estava dedicada. O professor, satisfeito em contemplar a unanimidade do parecer em reprovar espetáculos de barbárie que estão em desacordo com a verdadeira civilização, apresentou-lhes a história do que, com minguado progresso, passou pomposamente a ser chamado de uma festa nacional; fazendo-os ver que a Igreja e o Estado, que tanto dificultam as obras que visam o progresso da inteligência, se unem para favorecer ou pelo menos tolerar a

---

<sup>35</sup> Publicado originalmente no Ano 2, nº9.

promoção deste tipo de espetáculos, reminiscência das sangrentas lutas de gladiadores no antigo circo romano (BOLETÍN..., 1903, p. 106, tradução livre).

Sobre as excursões, novamente fica confusa a recorrente afirmação de Ferrer y Guardia acerca da inexistência de prêmios e castigos em sua instituição. Em um texto<sup>36</sup> do *Boletín de la Escuela Moderna* podemos observar o seguinte trecho:

[...] os estudantes que cumpriram suas obrigações serão aqueles que estarão em condições de apreciar as excursões que estabelece o Colégio às quintas-feiras e domingos, e aqueles que não tenham trabalhado para preencher suas funções obedientemente não terão a opção de se divertir nos citados passeios com os companheiros corretos. Porque quem trabalha na vida é o único que, como resultado, tem o direito de aproveitar a vida. (BOLETÍN..., 1903, p. 88, tradução livre).

Provavelmente, o autor estava se referindo mais aos castigos físicos, presentes nas escolas de tradição escolástica. Da mesma forma, não parece haver premiações no sentido de homenagear os alunos com melhor desempenho, mas sim, acesso a atividades mais divertidas. Assim, podemos afirmar que o modelo pedagógico racionalista, apesar de sua filiação à pedagogia libertária, também se utiliza de práticas normalizadoras para modelar o comportamento dos alunos.

Como já mencionado anteriormente, a Escola Moderna de Barcelona foi fundada junto com uma editora, a *Publicaciones de la Escuela Moderna*. Nas palavras de Ferrer y Guardia:

Tratando-se de instituir uma escola racional para preparar dignamente o ingresso da infância na livre solidariedade humana, o problema imediato ao da determinação de seu programa era o de sua biblioteca. Toda a bagagem instrutiva da antiga pedagogia era uma mescla incoerente de ciência e fé, de razão e absurdo, de bem e mal, de experiência humana e de revelação divina, de verdade e erro; em uma palavra, inadaptável em absoluto à nova necessidade criada pelo intento da instituição da nova escola. (FERRER Y GUARDIA, 2014, p. 87)

A solução encontrada foi a utilização de quase unicamente os livros publicados pela *Publicaciones de la Escuela Moderna*. Entre os livros produzidos, é difícil identificar quais eram destinados para a leitura das crianças, professores ou alunos adultos. De modo geral, Buenaventura Delgado (1979) apresenta uma grande crítica aos livros utilizados na Escola Moderna de Barcelona, afirmando que eles não eram muito diferentes dos demais de sua época. Em relação às questões pedagógicas de tais livros, o autor afirma que

---

<sup>36</sup> Originalmente publicado no Ano I, nº7.

Não existe preocupação alguma por renovar os métodos e sistemas tradicionais de ensino. Nenhuma obra de teoria da educação, nenhuma obra de didática nem de organização escolar, nenhuma obra de Psicologia aplicada à infância foi publicada por Ferrer. Em seus prólogos e orientações predomina a carga política sobre a pedagógica (DELGADO, 1979, p. 124, tradução livre).

Um exemplo de tal afirmação é o livro *Elementos de Aritmética: Volumen de los principiantes* contendo trechos de livros de Condorcet, do matemático francês Henri Vogt (1864-1927) e do anarquista francês Georges Mathias Paraf-Javal (1858-1941), formando uma obra com uma “[...] heterogênea coleção de definições sem pé nem cabeça, sem sentido pedagógico, na linha da melhor rotina escolar tradicional” (DELGADO, 1979, p. 121, tradução livre). Um exemplo de problema matemático existente na obra:

Um industrial explorador, cujo capital, como de todos os capitalistas, se acumula através das privações da classe operária, determinou, contando de antemão com a inocência dos operários, reduzir dois reais a cada uma das 252 peças que semanalmente elaboram seus escravos. Responda quanto representa essa redução ao final de um ano, quantos operários trabalham em sua fábrica, sabendo que cada um fabrica 6 peças semanais, e quanto rouba de cada operário. (VOIG, apud DELGADO, 1979, p. 122, tradução livre).

Grande parte dos livros segue na mesma linha, privilegiando o político em detrimento do pedagógico. Outro exemplo característico é a já citada obra de Clémence Jacquinet, (1901) *Compendio de Historia Universal*, em que a autora afirma ter como objetivo discutir a História, não através dos feitos heroicos e as grandes figuras, algo bastante inovador para a época. Porém, tal tentativa promissora esbarrou, primeiramente na falta de conhecimento histórico da autora (DELGADO, 1979), e no já citado privilégio do político em detrimento do pedagógico:

De nossa parte, compreendemos de forma bastante diferente a história da civilização: iniciando com os homens e sua aparição sobre a terra, nos esforçamos em reconstituir a vida real, com todas as suas lutas, seus sofrimentos e seus progressos, procurando também descobrir a malícia de todos os exploradores: guerreiro, legisladores, sacerdotes, e de todo o conjunto de enganos que sofrem o povo (JACQUINET, 1901, tradução livre).

De acordo com Buenaventura Delgado (1979), os únicos compêndios que se sobressaíam dentre os publicados na editora da Escola Moderna de Barcelona foram os de Odón de Buen, responsável por todos os compêndios de Ciências Naturais. Nas palavras do autor,

Em detrimento da ideologia, Odón de Buen demonstra um grande instinto pedagógico ao compor seus livros de texto; neles, sabe unir perfeitamente o rigor e seriedade científica com a amenidade e requintada apresentação (DELGADO, 1979, p. 131, tradução livre).

Apesar da dificuldade de se identificar o público específico de cada livro, Buenaventura Delgado (1979) buscou realizar tal sistematização e apontou que os seguintes livros teriam como público específico os alunos: *Cartilla* (primeiro livro de leitura); *Primer Manuscrito, Segundo Manuscrito. Impresiones e pensamientos de los niños ausentes*, Léon Martín. *La miséria, sus causas y sus remedio* e *Las aventuras de Nono* (segundo livro de leitura) do anarquista Charles Malato; *Preludio de la lucha* (segundo livro de leitura) de Fernando Py y Arsuaga, filho do segundo presidente republicano da Espanha, Francisco Py y Margall; e *El niño y el adolescente* (segundo livro de leitura) de Miguel Petit.

O método intuitivo, destinado principalmente para crianças, tinha ressalvas quanto ao uso de livros, pois eles “[...] sendo fruto das opiniões dos homens acerca da natureza e das coisas, eram vistos como véus cobrindo parcialmente o real” (TEIVE, 2008, p. 115). Porém, como será visto adiante, Ferrer y Guardia não poderia deixar o processo educativo totalmente por conta da intuição, visto que já estabelecia de antemão as conclusões às quais os alunos deveriam chegar. Nesse sentido, os livros utilizados pelos alunos tinham importância fundamental.

De início, é importante frisar que, grande parte dos livros infantis eram fábulas carregadas da filosofia anarquista. Nesse sentido, destaca-se a obra do anarquista francês Juan Grave (1854-1939) *Las aventuras de Nono*, primeiro livro publicado pela *Publicaciones de la Escuela Moderna*, “[...] uma criação brilhante que exerceu grande influência sobre a instituição recente” (FERRER Y GUARDIA, 2014, p. 88). Basicamente, o livro traduzido por Anselmo Lorenzo trata da história de uma criança de nove anos chamada Nono, “[...] inteligente, ruidoso, de interior bondoso” (GRAVE, 2013, p. 8, tradução livre). Certo dia, Nono acorda em uma floresta desconhecida, e parte em busca de seu lar, encontrando dois países que são o centro da narrativa: Argirocracia e Autonomia. O primeiro, representando a Espanha do período, era um país repleto de desigualdades sociais, governado pelo rei Monadio, onde cada grupo social tinha uma fisionomia parecida com um animal, sendo os amos parecidos com “[...] lobos, águias, corvos, panteras, serpentes, etc.” (GRAVE, 2013, p. 70, tradução livre). Durante sua estadia em monadia, o menino trabalhou como operário:

Passou o tempo, e Nono se habituou, pouco a pouco, àquele gênero de vida, trabalhava sempre com energia, privado de toda satisfação, apesar de que as manifestações de riqueza, alegria e prazeres [dos donos das

fábricas] eram uma constante provocação para aqueles que não tinham para si mais do que o trabalho e a miséria (GRAVE, 2013, p. 80, tradução livre).

Já o país de Autonomia representava a sociedade ideal anarquista, onde as pessoas viviam em contato com a natureza, tendo todas as suas necessidades atendidas. Interessante destacar o trecho do livro em que Nono vai para uma escola “autonomiana”. Lá, a escola apresentava características bastante próximas do que era defendido pelas escolas racionalistas, especialmente no tangente ao método de aprendizado através dos sentidos:

- Com boa vontade, há uma forma de resolver [falou o professor, mediando os diversos interesses dos alunos acerca do que seria estudado naquele dia]. Pelo visto, quereis que a primeira parte de nossa jornada se dedique a resolver problemas; em seguida passaremos à geografia, e de manhã, sem falta, nos dedicaremos à formação da Terra. Enquanto a astronomia, desta tarde, me parece plenamente indicado ocuparmos de estudá-la em céu aberto, quando brilham as estrelas. (GRAVE, 2013, p. 33–34, tradução livre)

A maior parte do tempo das horas escolares se passava nos musgos dos jardins; mas, para variar, planejou-se há alguns dias um grande passeio através dos bosques que rodeavam o país de Autonomia (GRAVE, 2013, p. 37, tradução livre).

Outras publicações partiam da mesma linha de *Las Aventuras de Nono*: uma fábula para demonstrar os defeitos da sociedade atual, e os benefícios de uma possível sociedade anarquista. Nesse sentido, é interessante destacar que Ferrer y Guardia buscava desviar a Escola Moderna de Barcelona das ideias anarquistas diretamente, “[...] para evitar as interferências governamentais, por um lado, e por outro, na esperança de encorajar todas as boas vontades de esquerda a juntar-se a ele” (SAFÓN, 2002, p.25). Em uma declaração apresentada no periódico *España Nueva*, Ferrer afirmava:

Eu sempre neguei para a Corte que eu sou um anarquista. Eu neguei porque aqui um anarquista é visto como alguém com sede de sangue, um inimigo da humanidade, partidário do mal para interesses maléficos. [...] Porém, se eu sou chamado de anarquista por conta de uma frase publicada onde eu falo de *ideias de demolição no cérebro*, eu respondo que na coleção de livros e “Boletins” publicados pela *Escuela Moderna* podem ser encontradas, por efeito, ideias de demolição; [...] a demolição no cérebro, de todos os preconceitos. Isso é anarquismo? Se for, eu declaro que não sabia, mas nesse caso, eu posso ser um anarquista (FERRER Y GUARDIA, *apud* ARCHER, 1911, p.38, tradução livre, grifo do autor).

Sobre esse aspecto podemos destacar as traduções de textos anarquistas publicados pela *Publicaciones de la Escuela Moderna*. Willian Archer (1911) exemplifica a tática de negar o uso de expressões anarquistas na tradução da obra *L'Humanité: interview de son oncle par ma nièce*, de Paraf-Javal, em que Ferrer y

Guardia teria suprimido o trecho no qual o autor afirma que “Anarquia é a doutrina do futuro. Mesmo no presente, entre os anarquistas, nós temos o dever de praticá-la”. Tentar afastar o título de anarquista pode ser interpretado como uma apropriação tática usada por Ferrer y Guardia para conseguir sobreviver ao contexto espanhol conservador do início do século XX.

A despeito do discurso que Ferrer y Guardia apresenta em sua obra *A Escola Moderna*, o modelo pedagógico racionalista aplicado na Escola Moderna de Barcelona parece não privilegiar a liberdade de pensamento dos educandos. A inculcação ideológica ocorria de forma dosada e intermitente, não abrindo espaço para o divergente. Evidência disso pode ser observada no capítulo intitulado “Ingenuidade infantil”, no qual Ferrer y Guardia (2014) publica 28 excertos de textos supostamente produzidos por alunos, anteriormente publicados no *Boletín de la Escuela Moderna*.

Nesse sentido, seguem algumas questões abordadas nos textos, a começar pela questão da exploração da classe operária da repressão do Estado, um menino de doze anos afirma:

Aquele que não é sincero, não vive tranquilo; sempre teme ser descoberto; ao passo que se é sincero, ainda que tenha feito algo ruim, sua declaração sincera descarrega sua consciência.  
Se se começa a mentir a partir da infância, ficará grande dizendo grandes mentiras que podem causar males enormes.  
Há casos em que não deve ser sincero. Por exemplo: um homem chega à nossa casa fugindo da polícia. Se depois nos perguntam se vimos aquele homem, devemos negá-lo: o contrário seria uma traição e uma covardia. (*apud* FERRER Y GUARDIA, 2014, p. 126–127).

Em relação à luta de classes, um menino de nove anos escreveu:

Saúdo-os, queridos operários, pelo trabalho que fazem em prol da sociedade.  
A vocês e a todos os operários devemos agradecer o trabalho com que se faz tudo que é necessário para a vida e não aos ricos que os pagam uma diária mísera, e não os pagam para viver, mas porque se vocês não trabalhassem eles teriam que trabalhar (*apud* FERRER Y GUARDIA, 2014, p. 131).

Sobre os malefícios da religião, um texto de uma menina de treze anos:

O fanatismo é produzido pelo estado de ignorância e atraso em que a mulher se encontra; por isso os católicos não querem que a mulher se instrua, já que a mulher é seu principal sustento (*apud* FERRER Y GUARDIA, 2014, p. 127).

Uma menina de doze anos escreve acerca do militarismo, e a função da escola em combatê-lo:

Com o tempo e como consequência da escola, todo o mundo será mais inteligente, e não haverá guerras, nem povoados incendiados, e a gente recordará com horror do guerreiro considerando que é o operário da morte e da destruição.

É uma desgraça a ser evitada que haja crianças que brinquem na rua sem ir à escola, e quando se tornam homens são muito infelizes.

Assim, então, agradeçamos a nossos professores a paciência que empregam em nos ensinar e olhemos a escola com respeito (*apud* FERRER Y GUARDIA, 2014, p. 128).

Por fim, em uma carta escrita pelos alunos da Escola Moderna de Barcelona, endereçada às crianças do Ateneu Operário de Baladona, é mencionada a supracitada obra *Las aventuras de Nono*:

Que formosura no país da Autonomia! Ali se está muito bem: se trabalha, se descansa e se brinca quando se quer; quando alguém faz o que deseja, como deveria ser feito entre os homens; não há dinheiro, nem sentinelas, nem guardas rurais, nem soldados que tenham cara de fuinha ou de hiena, nem ricos que vivam em palácios e passeiem de carruagem junto a pobres que vivam em habitações ruins e morram de fome depois de trabalhar muito; não há ladrões, porque tudo é de todos e não se pratica a exploração do homem pelo homem. Em um país tão delicioso, todos queríamos viver. Neste país Nono o sonha, hoje não é possível mas virá um dia; para que o seja em breve todos devemos trabalhar, porque Autonomia é um exemplo da sociedade futura. Deduzimos que é daquela maneira que se tem que viver, não da maneira que vivemos atualmente, tão longe da verdadeira e completa civilização (*apud* FERRER Y GUARDIA, 2014, p. 136-137).

Importante destacar, ao final do trecho anterior, a ideia de uma “verdadeira” e “completa” civilização, visivelmente influência do pensamento dos krausopositivistas já mencionados. Analisando a produção dos alunos da Escola Moderna de Barcelona, percebe-se que a grande maioria deles tratava das mesmas questões, como os malefícios das religiões e das guerras. Provavelmente havia certo direcionamento nesse sentido, visto que não são temáticas tratadas por crianças espontaneamente. Com o objetivo de combater os dogmas religiosos, Ferrer y Guardia parece ter criado dogmas científicos e políticos, os quais, aparentemente, eram colocados aos alunos da escola de forma bem menos “livre” do que o autor pregava.

De modo geral, os trechos acima citados, cuja escrita não remete à escrita de crianças com as respectivas idades, demonstram a força da inculcação ideológica da instituição. Infelizmente não é possível, utilizando essa fonte, identificar o processo de elaboração de tais textos, ou se existiam vozes dissonantes entre as crianças, que possivelmente não concordavam com tais ideias. De qualquer forma, a repetição das ideias demonstra o quanto à adequação a elas era de suma importância para a Escola Moderna de Barcelona.

\*\*\*

Apesar do caráter de certa forma autoritário, no sentido de construir pensamento homogêneo, é necessário situar a Escola Moderna de Barcelona em seu devido contexto. Os extremismos do modelo pedagógico racionalista contra a religião, o militarismo e o Estado, como assinala Buenaventura Delgado (1979), só foram possíveis num contexto de extrema opressão por parte de tais instituições. O fato é que a existência da escola, aliada à projeção que a morte de seu principal idealizador gerou, contribuiu significativamente para que temas como a coeducação, a laicidade da educação, a higiene da infância, etc, fossem levados ao centro dos debates educacionais de parte do século XX.

Em relação à circulação dos modelos pedagógicos, Martha de Carvalho (2011, p. 192) aponta alguns dos principais meios pelos quais ocorria esse processo a partir da segunda metade do século XIX: “Exposições internacionais, viagens de estudos, relatórios, livros e revistas”. Porém, esses eram os meios pelos quais os modelos pedagógicos que visavam à educação pública estatal transitavam. No caso do modelo pedagógico racionalista, a maior parte desses meios estava obstruída. Não é muito plausível que, por exemplo, um governante de um determinado país se interesse pelo modelo pedagógico racionalista, tendo contato com os Boletins da Escola Moderna e suas diversas exposições sobre os malefícios do Estado. Desse modo, a circulação do modelo pedagógico racionalista ocorreu principalmente através da publicação e disseminação de livros e periódicos.

Por outro lado, Ferrer y Guardia exerceu grande influência sobre diversos educadores que, indiretamente, levaram parte de suas ideias para dentro de outros modelos pedagógicos. Nesse aspecto, é interessante destacar a pedagogia de Célestin Freinet, cuja expressão “escola moderna” é uma homenagem à ideia escolar emancipatória de Ferrer y Guardia (GUSSINYER, 2001). Como afirma Marisa Del Cioppo Elias (2010), a pedagogia de Freinet, a *pedagogia do trabalho*, é pautada em quatro princípios: cooperação (forma de construção social do conhecimento), comunicação (visando integrar o conhecimento), a documentação (construir a história diária do processo educativo) e a afetividade (entre as pessoas e em relação ao conhecimento). O pensamento freinetiano também aposta na ideia da

construção de uma “livre comunidade escolar” (ELIAS, 2010) em que as crianças deveriam desenvolver-se livremente, com reduzida interferência dos adultos.

A criação da *Publicaciones de la Escuela Moderna* teve papel fundamental nesse aspecto. Além da já mencionada produção de materiais didáticos para a própria instituição, esses foram distribuídos por diversas outras escolas, de caráter libertário ou não. Em 1904, de acordo com Juan Avilés Farré (2006), os livros editados na *Publicaciones de la Escuela Moderna* eram usadas em outras 32 escolas, sendo 18 catalãs, sendo muitas delas escolas existentes antes mesmo da fundação da Escola Moderna de Barcelona.

Sobre os periódicos, primeiramente, temos que destacar o próprio *Boletín de la Escuela Moderna*, uma importante ferramenta de divulgação do modelo pedagógico racionalista. O uso de textos de alunos nas páginas do boletim poderia funcionar como um grande atrativo aos educadores, afinal apresentavam “resultados” de como a pedagogia racionalista funcionava. Além disso, grande parte dos colaboradores diretos e indiretos da Escola Moderna de Barcelona publicava em outros periódicos, anarquistas e de livres-pensadores, defendendo a pedagogia racionalista. Um exemplo é o periódico *La Revista Blanca*, no qual era possível encontrar diversos textos de Ferrer y Guardia, bem como de outros apoiadores da Escola Moderna de Barcelona.

A obra *A Escola Moderna* foi uma das mais importantes ferramentas de circulação do modelo pedagógico racionalista, correspondendo, ao mesmo tempo, num de seus principais dispositivos de modelização. Como mencionado anteriormente, a obra, composta em parte por textos extraídos do *Boletín de La Escuela Moderna*, foi escrita/compilada durante o cárcere, o que explica seu tom panfletário. Nela, as contradições da instituição, que foram expostas anteriormente, são silenciadas, visando criar um discurso homogêneo e idealizado. É provável que, no processo de elaboração da obra, Ferrer y Guardia tinha noção de que ela seria o principal dispositivo de circulação do modelo pedagógico racionalista após sua morte, de modo que podemos considerá-la o livro-manifesto do movimento escolamodernista. E como todo manifesto, seu objetivo, mais do que registrar uma dada realidade, é interpelar os sujeitos e convencê-los da importância de um dado pensamento.

A morte de Ferrer y Guardia impulsionou consideravelmente a difusão internacional do modelo pedagógico racionalista. Utilizaram seus elementos, de

forma mais ou menos ortodoxa, em escolas espanholas, bem como em países como Argentina, Polônia, Checoslováquia, China, Japão, Inglaterra, França, Bélgica, Holanda, Itália, Suíça, Alemanha, México, Suíça, Iugoslávia e, principalmente, nos Estados Unidos, onde o movimento durou mais de cinquenta anos (AVRICH, 2006). Além desses países, obviamente, destaca-se o Brasil, onde o fuzilamento de Ferrer y Guardia estampou a página de diversos periódicos libertários, levando à construção de escolas pautadas na pedagogia racionalista, como é o caso da Escola Moderna Nº1, na cidade de São Paulo.



### 3 ENTRE A NORMALIZAÇÃO E A TRANSGRESSÃO: A ESCOLA MODERNA Nº1 (1912-1919)

Mas se por um instante ele deixava de fixar a harmoniosa figura geométrica desenhada no céu dos modelos ideais, saltava a seus olhos uma paisagem humana em que a monstruosidade e os desastres não eram de todo desaparecidos e as linhas do desenho surgiam deformadas e retorcidas (CALVINO, 1994, p.62).

A rede de comunicação anarquista, aliada à projeção mundial da morte de Francisco Ferrer y Guardia, contribuiu para que o modelo pedagógico racionalista circulasse ainda mais pelo globo, inclusive pelo Brasil. No caso paulista, que é o que nos interessa, mesmo antes do ocorrido, foram construídas experiências pedagógicas racionalistas. Na maioria das vezes, a tônica era o improvisado, como é o caso da Escola Libertária Germinal, fundada em 1902. Como demonstra Flávio Luizetto (1986), apesar de se afirmar uma escola racionalista, a instituição tinha pouca intimidade com o pensamento de Ferrer y Guardia, além da escassez de recursos, de modo que durou apenas até 1904 como uma espécie de centro de estudos noturno.

Além de escolas propriamente ditas, o pensamento de Ferrer y Guardia influenciou anarquistas que militavam pela pedagogia racionalista principalmente através da imprensa e ministrando palestras. Esse é o caso da educadora anarquista Maria Lacerda de Moura (1887 – 1945), uma das grandes divulgadoras do pensamento de Ferrer y Guardia no Brasil. Maria Lacerda de Moura teve grande participação no contexto educacional do período, inclusive atuando em instituições que não eram, necessariamente, anarquistas<sup>37</sup> (MORAES, 2013b).

A escola brasileira pautada na pedagogia racionalista que obteve maior sucesso no país, funcionando por um tempo relativamente longo para uma escola anarquista (1913 -1919), foi a Escola Moderna Nº1, em São Paulo. Diferente de grande parte das iniciativas de educação anarquistas, a Escola Moderna Nº1 destacou-se por uma organização bastante estratégica, iniciada com a criação do Comitê Organizador Pró-Escola Moderna de São Paulo, responsável por arrecadar fundos e preparar a estrutura da futura escola. Interessante destacar que, a exemplo

---

<sup>37</sup> Segundo José Damiro de Moraes (2013b), Maria Lacerda de Moura participou da fundação da Escola Regional de Meriti, no município de Duque de Caxias. A instituição, dirigida pela educadora Armanda Álvaro Alberto, foi uma das primeiras a se aproximar dos ideais escolanovistas no Brasil.

da Escola Moderna de Barcelona, o empreendimento da Escola Moderna N°1 também reuniu apoiadores de fora do círculo restrito de militantes anarquistas, como espíritas e maçons, que contribuíam inclusive financeiramente com a instituição (LUIZETTO, 1986).

**Figura 11** - Retrato de João Penteadó (s.d.)



**Fonte:** Acervo João Penteadó

Para entender o processo de apropriação do modelo pedagógico racionalista na Escola Moderna N°1, é preciso entender os crivos de apropriação de seu

principal expoente, ou seja, João de Camargo Penteadó (Figura 11), anarquista de formação autodidata, que exerceu a função de diretor na instituição praticamente durante toda sua existência<sup>38</sup>. Para tanto, será realizada uma contextualização em relação à cidade de São Paulo de final do século XIX e início do século XX. Nesse mesmo aspecto, na sequência será abordada justamente da biografia de Penteadó, ligada ao processo histórico de formação da Escola Moderna Nº1. Por fim, o último subcapítulo se debruçará sobre o processo de apropriação do modelo pedagógico racionalista ocorrido na Escola Moderna Nº1.

### 3.1 MOVIMENTO OPERÁRIO PAULISTANO DO INÍCIO DO SÉCULO XX

A transição do século XIX para o XX no Brasil caracterizou-se também por uma transformação de regime político, bem como de modelo de mão-de-obra. Uma das grandes transformações desse período e que interferirá significativamente no objeto de estudo da presente tese é o processo de imigração, especialmente de europeus, para o Brasil. Desde o fim do século XVIII levas de imigrantes, especialmente italianos e alemães chegaram ao país através de imigração subvencionada, surgida devido à crescente crise do escravismo. Porém, foi após a abolição oficial da escravidão em território brasileiro, em 1888, que os fluxos migratórios se intensificaram. Nesse período de transição, a economia brasileira ainda era pautada na produção extensiva em larga escala, voltada ao mercado exterior.

Grosso modo, houve dois modelos de imigração europeia e asiática para o Brasil: a imigração direcionada às lavouras de café e a imigração para povoar regiões desabitadas através da formação de pequenas propriedades. No caso paulista, que interessa nesse momento, a grande questão era a produção de café. Para tanto, em 1886, é fundada a Sociedade Promotora de Imigração, instituição, criada sob inspiração do Conde de Parnaíba, presidente da província, que chegou a recrutar cerca de 120.000 imigrantes, desaparecendo quando o fluxo de imigração foi estabelecido (PETRONE, 2006). Com a primeira Constituição Republicana, de

---

<sup>38</sup> De acordo com Flávio Luizetto (1986), durante o ano de 1917 João Penteadó se ausentou temporariamente da escola, sendo substituído pelo anarquista Florentino de Carvalho.

1891, a subvenção estatal à imigração é descentralizada e relegada aos estados, sendo que São Paulo foi o único que obteve sucesso. Tal êxito foi resultado da grande pressão por imigrantes, exercida pelos fazendeiros, por conta de dois fatores: a necessidade de um excedente de mão-de-obra, que serviria para manter os salários baixos, e a garantia de existir trabalhadores disponíveis para a colheita, necessária devido à maior durabilidade dos cafezais.

Paralelamente à questão da necessidade de mão-de-obra, a imigração também corresponde ao anseio eugênico, que visava a melhoria da “raça” brasileira. Nas palavras de Mary Del Priore e Renato Venâncio (2010, p. 159), “A europeização, antes restrita ao ambiente doméstico, transforma-se agora em objetivo – melhor seria dizer ‘obsessão’– de políticas públicas”. Nesse aspecto, durante o fim do século XIX e início do XX, passam a ter influência as teorias racistas de Arthur de Gobineau, que surgiam como uma “[...] forma de controle, uma maneira de definir os papéis sociais e de reenquadrar, após a abolição da escravidão, os segmentos da população não identificados à tradição europeia” (DEL PRIORE e VENANCIO, 2010, p. 140).

Duas correntes distintas se destacam nesse sentido: a dos médicos higienistas, que acreditavam que as debilidades raciais poderiam ser remediadas, especialmente através da educação, e a daqueles que acreditavam no total determinismo biológico. Também é importante destacar a divulgação da obra do italiano Cesare Lombroso, considerado o criador da antropologia criminal, e um dos intelectuais que militou contra a execução de Francisco Ferrer y Guardia.

Apesar das fazendas de café serem, em geral, o objetivo primário dos imigrantes, muitos deixavam o meio rural e rumavam para os espaços urbanos, participando ativamente do processo de urbanização e industrialização. No caso da cidade de São Paulo, por exemplo, nos anos 1920, 64,2% dos estabelecimentos industriais eram de imigrantes e dois terços dos habitantes da cidade eram formados por estrangeiros e seus descendentes (PETRONE, 2006). Em relação à industrialização do Brasil, Mary del Priore e Renato Venancio (2010) destacam que, apesar das divergências entre os diversos estudiosos do tema, uma coisa seria praticamente consenso: o fato de que a industrialização brasileira não resultou de um processo gradual através do artesanato e da manufatura, mas se estabeleceu diretamente na forma das indústrias modernas. O maquinário que veio para o Brasil nesse momento já era fruto de um desenvolvimento de mais de um século na

Europa, no momento em que foi importado. Por outro lado, tal processo teve como consequência a criação de laços de dependência em relação aos países de tecnologia mais desenvolvida.

Junto com os imigrantes, especialmente italianos, espanhóis, portugueses e alemães, vieram também as propostas de transformação social da Europa. E encontraram no Brasil um solo fértil para sua propagação: um país que começava a sentir os efeitos da industrialização. Como afirma Maria Thereza Schorer (2006), mais de um terço dos imigrantes vindos para o Brasil eram italianos. Nesse contexto, diversos sindicatos e federações sindicais foram formados, sendo que a maioria tinha influência socialista e anarquista, especialmente anarcossindicalista.

Como aponta Alexandre Samis (2004), os primeiros usos do termo anarquista em território brasileiro datam do período da Independência do país. Durante os embates políticos por conta do processo de emancipação, o termo era utilizado especialmente pelo grupo de José Bonifácio de Andrada e Silva para caracterizar seus adversários políticos. Dessa forma, a palavra anarquista passou a vigorar como avesso à ordem, sentido já utilizado durante a Revolução Francesa. Da mesma forma, na primeira metade do século XIX, jornais utilizavam a palavra anarquista para “[...] fazer críticas jocosas aos segmentos políticos em vias de ascensão” (SAMIS, 2004, p. 127). Apesar de não ter relação com o movimento anarquista em si, o termo passa a ter relação com a questão da crítica ao poder instituído.

Importante destacar que, para além do anarquismo de caráter social, trazido pelos imigrantes dos centros urbanos, o qual tem maior relação com essa tese, o pensamento anarquista também marcou presença nas formações de comunidades utópicas em território brasileiro. Nesse aspecto, tem destaque a região sul do país, onde se desenvolveram colônias como por exemplo o chamado Falanstério do Saí, em Santa Catarina, a Colônia de Erenbango, no Rio Grande do Sul, e a Colônia Cecília, no Paraná.

Retornando à questão do movimento anarquista ligado ao operariado organizado da Região Sudeste, na última década do século XIX, a cidade do Rio de Janeiro era o maior centro urbano do país, contando com mais de meio milhão de habitantes. Nesse contexto teve início uma das primeiras greves de trabalhadores livres do país, ocorrida por conta das reivindicações salariais dos tipógrafos cariocas, na segunda metade do século XIX. Organizados através da Associação

Tipográfica Fluminense, criada quatro anos antes, tais trabalhadores apresentavam certa organização de classe, com publicações e eventos para arrecadação de recursos. Dessa forma, mais do que uma instituição assistencial, era um “[...] embrião das associações de resistência” (SAMIS, 2004, p.133).

Posteriormente, surgiram as primeiras organizações operárias de cunho federativo. No Rio de Janeiro, em 1903, foi fundada a Federação das Associações de Classe, inspirada na Confederação Geral do Trabalho da França. Já no caso de São Paulo, um marco do movimento operário foi a criação da Federação Operária de São Paulo, em 1905, composta majoritariamente por sapateiros, marceneiros, chapeleiros e padeiros de orientação anarquista. O surgimento desse tipo de organização permitiu a realização de eventos como o Congresso Operário Regional Brasileiro, em 1906. No evento, que ao final passou a ser chamado de Primeiro Congresso Operário Brasileiro, foram delineadas as estratégias de luta do movimento operário, que passou a ser orientado pelo sindicalismo revolucionário, pautado em “[...] neutralidade sindical, federalismo, descentralização, antimilitarismo, antinacionalismo, a ação direta, a greve geral, etc” (SAMIS, 2004, p. 135).

Outra consequência do Primeiro Congresso Operário foi a criação da Confederação Operária Brasileira, bem como seu órgão de imprensa, *A Voz do Trabalhador*, cujo objetivo era oferecer suporte às diversas federações existentes no país. A organização intersindical, cuja sede era no Rio de Janeiro, teve grande participação no movimento operário internacional, participando inclusive da reconstrução da Associação Internacional dos Trabalhadores em 1921. Uma de suas participações marcantes foi na organização de protestos contra o fuzilamento de Francisco Ferrer y Guardia, em 1909.

As duas primeiras décadas do século XX foram marcadas por uma grande quantidade de movimentos grevistas pelo país. Segundo Alexandre Samis (2004), na primeira década do século ocorreram 111 movimentos grevistas, na maioria, com motivações salariais. Já entre o curto período de 1917 a 1920 houve mais de duzentas greves apenas no eixo Rio de Janeiro/São Paulo, todas sob forte orientação anarquista (SAMIS, 2004). Um dos motivos desse aumento significativo foi a eclosão da Revolução Russa em 1917, fato que impulsionou consideravelmente os movimentos operários pelo mundo.

Nesse contexto, um fato de grande evidência foi a Greve Geral de 1917, ocorrida na cidade de São Paulo. A carestia que acometeu a região no primeiro

semestre do ano, aliada ao governo omissivo e aos efeitos da Primeira Guerra Mundial, esquentou os ânimos da população. Inspirados pela insurreição no Leste Europeu e pela morte do sapateiro anarquista José Iniguez Martinez, assassinado pela polícia, os grevistas atingiram um número de 70 mil em três dias. Durante a greve, os trabalhadores realizaram atos de sabotagem contra as indústrias Crespo, Matarazzo e Gamba, bem como o confisco de produtos de algumas fábricas, como o caso da Antártica (SAMIS, 2004). De São Paulo, o movimento inspirou rapidamente insurreições pelo país, como no Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul.

Se por um lado, a Greve Geral de 1917 resultou em conquistas como aumentos salariais e a implantação de jornadas de oito horas diárias em algumas fábricas, trouxe também uma maior preocupação do governo em relação ao movimento operário. O governador Washington Luis, posteriormente presidente do Brasil, iniciou um processo de perseguição às associações trabalhistas, bem como a difamação do movimento anarquista. Por outro lado, algumas figuras de destaque no movimento grevista, como o caso de Edgard Leuenroth, ganharam bastante destaque, contribuindo para a difusão do pensamento anarquista no país.

Os avanços da classe operária, que adentraram o ano de 1919 com ganhos como a jornada diária de oito horas para todos os trabalhadores, alinhados à bandeira da Organização Internacional do Trabalho, despertou nos grupos dominantes a necessidade de intervir a fim de restringir a força do movimento. Isso ocorreu de duas maneiras: ou através da repressão, que atingiu principalmente os anarquistas imigrantes, ou pelas políticas assistencialistas. Tais medidas resultaram, a partir da década de 1920, no enfraquecimento da estratégia do sindicalismo revolucionário, eixo central do movimento anarquista no Brasil. Nas palavras de Alexandre Samis (2004, p. 181):

A crise do sindicalismo revolucionário tiraria dos anarquistas o seu vetor social; sem espaços para inserção, - todos fechados pela repressão, e o isolamento que sofrem a partir de uma propaganda comunista financiada, inclusive, internacionalmente – os libertários passam a se organizar em grupos de cultura e preservação da memória

### 3.2 JOÃO PENTEADO: ESPÍRITA, ANTICLERICAL E ANARQUISTA

Nessa conturbada transição de século viveu João Penteado, diretor da mais significativa experiência de pedagogia racionalista no Brasil: A Escola Moderna Nº1,

inaugurada em 1912, que ficou quase todo o tempo de sua existência a cargo de João de Camargo Penteado (1877-1965), anarquista de formação autodidata nascido na cidade de Jaú, no estado de São Paulo. Aos 14 anos, após a morte do pai, que era funcionário dos Correios, assumiu a chefia da família, formada por ele, a mãe e os três irmãos menores.

A cidade de Jaú, em fins do século XIX, passava por transformações semelhantes às de outras cidades da região. Localizada na região central do estado de São Paulo, também teve a paisagem transformada significativamente por conta da produção do café e suas consequências, como a imigração. João Penteado estudou na Escola Primária Masculina, anexa à Câmara de Vereadores, durante a década de 1880. No livro *Pioneiros do Magistério Primário*, Penteado (1944) demonstra que tal escola era semelhante às escolas do período imperial. No capítulo dedicado ao professor Caetano Lourenço de Camargo, fica evidente o uso do método mútuo/lancasteriano:

eram muitos os alunos matriculados naquela escola que quase não cabíamos na sala de aula. E o professor Caetano, para dar conta de sua árdua tarefa, além de precisar fazer grande esforço, necessitava, também, do auxílio do decurião, que sempre era escolhido entre os discípulos mais adiantados. [...]

Aprender a ler, naquele tempo, não era brinquedo, não era empreendimento de fácil solução, porque os castigos nos apavoravam e nos enchiam de excitação e de receios, dando-nos motivo de dissabores tais que às vezes nos desencorajavam e faziam perder a boa vontade e o ânimo ante o rigor férreo da disciplina, que afinal de contas, era regra geral naquele tempo (PENTEADO, 1944, p. 47–48).

O método lancasteriano tem como objetivo ensinar o maior número possível com apenas um professor, que por sua vez, delega funções aos decuriões, ou seja, alunos em níveis mais avançados. Foi o método de ensino mais utilizado durante boa parte do período imperial, devido ao seu baixo custo com pagamento de professores e estrutura. João Penteado relativiza a questão dos castigos físicos ao localizar tal escola em seu respectivo contexto histórico:

Estávamos no Império, sob o regime da escravidão, cujos horrores influíam no tratamento observado entre professor e alunos, nas escolas, e entre patrões e empregados, nos departamentos de trabalho, tanto nas cidades como nas fazendas.

E os professores, como as escolas, sofriam a nefasta influência da época e não podiam ser de outra maneira. O ambiente, a formação do caráter, enfim, a sociedade toda se ressentia dessa mesma influência que não podiam eles, os professores, fazer mais do que lhes era possível.

E daí, pois, recriminá-los, condená-los por isso não seria, como de fato, não será justo, porque, no fundo da sua consciência, pensavam e agiam da melhor maneira, segundo o seu critério (PENTEADO, 1944, p. 49).

Durante sua juventude, João Penteadó exerceu as funções de “carteiro particular” e tipógrafo. Nesse período, entrou em contato com um movimento que vai influenciar significativamente em suas práticas educacionais: o espiritismo. A doutrina espírita moderna tem suas raízes nas chamadas “mesas volantes”, que se popularizaram nos Estados Unidos a partir de 1848 e, posteriormente, na França. Inicialmente usadas para a comunicação com os mortos especialmente através da movimentação de objetos, as mesas volantes se popularizam em uma velocidade considerável, dando origem à corrente religiosa chamada de espiritualismo<sup>39</sup>. A partir de 1850, o espiritualismo é exportado para a Europa, onde fez um sucesso considerável em todos os países pelos quais passou. Na Inglaterra, por exemplo, atraiu a atenção de intelectuais de renome, como Robert Chambers, um dos primeiros teóricos evolucionistas, e o já apresentado socialista utópico Charles Owen (DEL PRIORE, 2014).

Na França, em especial, o que era conhecido como “espiritualismo americano” passa a ser chamado de espiritismo, para não se confundir com outras correntes espiritualistas. Outra novidade surgida em território francês foi a figura do médium, a pessoa que teria habilidade para entrar em contato com os espíritos, substituindo outros termos como “sonâmbulos”. E foi nesse país que o movimento atraiu a atenção de Hippolyte Léon Denizard Rivail (1804 – 1869), posteriormente conhecido como Allan Kardec. Hippolyte, formado na escola do pedagogo Henry Pestalozzi, trabalhou na área da educação grande parte de sua vida, ensinando os métodos pedagógicos pestalozzianos. Entre 1854 e 1857, passou a ter contato com as mesas volantes, as quais despertaram grande interesse. A partir de então passou a estudar tais fenômenos, lançando em 1857 *O Livro dos Espíritos*, obra fundamental da doutrina espírita.

O espiritismo elaborado por Kardec defendia, através de um discurso científico, a evolução dos espíritos através de processos de reencarnação. Nesse sentido, estava sintonizado com as ideias de progresso e evolução, características do período em que surgiu. Nas palavras de Mary Del Priore (2014, p. 58-59),

[...] não por acaso, espiritismo, evolucionismo e socialismo utópico eram ideias que se hidratavam mutuamente. [...] No fundo, a caminhada para um

---

<sup>39</sup> O termo espiritualismo pode ser utilizado de forma mais ampla para tratar de um conjunto de doutrinas filosóficas e/ou religiosas que consideram o espírito a forma primordial da existência. Porém, nesse caso, era usada para definir estritamente a questão das práticas das mesas volantes.

mundo mais justo e fraterno estava na ordem do dia aqui ou no além, E os veículos para chegar lá seriam a evolução moral, a educação e a caridade.

Importante destacar que a aproximação do espiritismo kardecista com o socialismo utópico não significa que a doutrina estava ligada a algum movimento revolucionário. Para Kardec, “[...] As desigualdades sociais, presentes no mundo real eram aceitas porque necessárias aos progressos dos indivíduos. Hierarquias existiam e deviam ser respeitadas. O direito à propriedade era sagrado, assim como ao trabalho” (DEL PRIORE, 2014, p. 56). Nesse sentido, politicamente, o kardecismo em sua gênese se colocava como conservadora do *status quo*.

Assim como na Europa, o espiritismo moderno chegou rapidamente no Brasil. Importante ressaltar que, quando se refere ao espiritismo moderno, está se considerando o movimento que inicia com as mesas volantes nos Estados Unidos. Mary Del Priore (2014) afirma que os primeiros relatos de práticas de mesas volantes no Brasil datam de 1853. A segunda metade do século XIX no Brasil foi marcada por uma profunda transformação no país, bem como pela importação de costumes e mercadorias da Europa, especialmente da França, o que explica a rápida proliferação do espiritismo no país. Nas palavras da autora (DEL PRIORE, 2014, p.67),

Tentava-se copiar Paris nas modas, nos gostos estéticos e nas ideias. Acreditava-se que apenas a ciência e a educação poderiam melhorar os homens. Com algum atraso, granjeavam repercussão entre nós os movimentos que já tinham ganhado a Europa: o positivismo, o materialismo, o darwinismo.

Uma das mudanças desse período foi o surgimento das livrarias, onde as pessoas poderiam comprar ou alugar livros. Dentre elas, uma de destaque foi a B. L. Garnier, ou simplesmente Garnier, livraria e editora de origem francesa, sediada no Rio de Janeiro. A Garnier foi responsável pela primeira tradução d’*O Livro dos Espíritos* em 1875, seguida de outras obras de Kardec.

Apesar da importância das publicações da Garnier, não foi a primeira vez que alguma obra de Kardec foi publicada. Como aponta Bernardo Lewgoy (2008), na década de 1860 já havia algumas obras traduzidas e publicadas por Luiz Olimbio Telles de Menezes e Joaquim Travassos. Nesse contexto, o espiritismo atraiu parte de uma elite imperial, interessada em uma religião

[...] de vanguarda, cujo charme estava em sua singular conjugação entre ciência experimental e fé revelada, associada a um anticlericalismo que agradava a um público de opositores ilustrados do Império, notadamente os abolicionistas e republicanos (LEWGOY, 2008, p. 87).

Em 1884 ocorreu outro grande marco para a história do espiritismo kardecista no Brasil: a fundação da Federação Espírita Brasileira. Uma característica marcante do espiritismo brasileiro foi a relação sincrética que desenvolveu com o catolicismo, religião oficial do Império. Apesar da grande oposição da Igreja Católica à doutrina, era comum pessoas estarem envolvidas, ao mesmo tempo, com seus afazeres católicos e frequentarem sessões de mesas volantes, por exemplo.

O advento da República, em 1889, e a laicidade do Estado trazida com ela, deu um novo fôlego ao movimento kardecista brasileiro. O espiritismo atraiu uma parte considerável das camadas médias urbanas, não mais enquanto prática paralela ao catolicismo, mas como substituto a ele. Lewroy (2008) destaca o processo de brasilianização do movimento espírita, em que a apropriação da doutrina em solo brasileiro definiu as matrizes do movimento a nível internacional. Nesse sentido, ocorreram dois deslocamentos nessa transição do espiritismo francês para o brasileiro: da ênfase na imagem para a ênfase no carisma do médium e da comunicação entre espíritos desconhecidos para a mediação entre pessoas próximas, na maioria familiares (LEWGOY, 2008).

Acredita-se que as primeiras reuniões espíritas na cidade de Jaú tenham acontecido na casa de Paulino de Oliveira Maciel, amigo muito próximo de João Penteado, no ano de 1904 (PERES, 2010). Posteriormente, em 1909, Paulino fundou o primeiro núcleo espírita de Jaú, o União, Paz e Caridade, que contava com a presença de João Penteado, que permaneceu militante no movimento espírita até o fim de sua vida. Além de Paulino, outra pessoa próxima de João Penteado a aderir a tal religião após o falecimento da esposa foi Caetano de Camargo, seu antigo professor.

Sobre a relação com o movimento operário, Flávio Luizetto (1986) afirma que na primeira década do século XX, João Penteado já frequentava o Centro Operário de Jaú. Partindo do trabalho de tipógrafo, atuou também como redator no periódico de classe *O Operário*. Paralelamente, João Penteado teve contato com o pensamento anarquista, tanto em seu aspecto social quanto educativo. Seguindo Carlo Romani (2008), um fato importante nesse sentido foi quando João Penteado assistiu uma fala sobre pedagogia libertária do anarquista Oreste Ristori, em Jaú no ano de 1907. Em 1909, o Centro Operário de Jaú, participou da organização de protestos contra o fuzilamento de Ferrer y Guardia.

Já em São Paulo, João Penteado criou uma grande rede de contato com os anarquistas da cidade e passou a atuar na imprensa operária. Em texto datado de 1910 (*apud* Luizetto, 1984, p.271 – 272, grifo do autor), publicado no periódico *A Guerra Social*, é possível observar que ele já estava familiarizado com o pensamento anarcocomunista:

Depois do malogro das revoluções passadas, depois da conclusão tirada da história da humanidade, aprendemos perfeitamente, por experiência, que o edifício arquitetado em nossa imaginação precisa de alicerces firmes, muito firmes, lançados sobre a rocha, para que não ceda ao embate das tempestades reacionárias, nem aconteça ruir por terra esmagando sob seus escombros a milhões de obreiros que debalde amaldiçoarão a inépcia dos próprios trabalhos, vítimas irremediáveis de uma condenável imprevidência. Mas companheiros, sabeis em que devem ser lançados tais alicerces? – *Na consciência humana*. Sabeis de que alicerce vos falo? - *A instrução*. E o edifício? *O comunismo social*. Aquela nos brada: *escola moderna*. E este nos traduz: *revolução*. Pois bem: a *instrução* é o caminho que nos conduzirá ao grande objetivo que só alcançaremos pela revolução.

Além do anarcocomunismo, outra vertente anarquista que não foi citada no capítulo introdutório do presente texto, mas que terá grande influência sobre João Penteado, foi o anarquismo cristão, ligado especialmente à Tolstoi. Um detalhe é que o Tolstoi anarquista não é o mesmo Tolstoi educador que foi tratado do segundo capítulo. Enquanto a militância de Tolstoi pela educação concentrou-se na década de 1860, a relação dele com o anarquismo ocorreu a partir de 1870. Tolstoi realizou uma leitura libertária do cristianismo, especialmente do cristianismo primitivo, passando a questionar o direito à propriedade privada e a autoridade da Igreja Ortodoxa Russa, de modo que foi excomungado em 1879. A grande maioria dos anarquistas cristãos tem uma postura antimilitarista e pacifista.

A admiração de João Penteado por Tolstoi pode ter tido como elemento de liga o espiritismo. Em um texto<sup>40</sup> literário produzido por Penteado intitulado *O Livro e a Árvore*, um livro esquecido pelo dono discute com uma árvore sobre quem seria mais importante para o mundo. O livro seria “[...] uma das excelentes obras do admirável escritor russo Conde Leão Tolstoi, sob o título ‘Maldita Civilização’” (PENTEADO *apud* SANTOS, 2009, p.203). O fato de ter escolhido justamente a obra de Tolstoi demonstra a sua importância para o repertório cultural de Penteado.

---

<sup>40</sup> Luciana Eliza dos Santos, em sua dissertação de mestrado (2009), teve a generosa decisão de transcrever e anexar ao texto todos os textos localizados no Acervo João Penteado.

Dentre os textos transcritos por Luciana Eliza dos Santos (2009), um deles, publicado no jornal espírita *Nova Revelação* em 1911, é extremamente importante para entendermos o pensamento de Penteado, de modo que será resumido nos próximos parágrafos. O texto se chama *Antídio*, e trata de um garoto de mesmo nome, bom e trabalhador, que morava no “sertão” e não tinha contato com elementos dos centros urbanos, como bonde elétrico, estradas de ferro, automóveis ou aeroplanos.

Certo dia, um professor instalou uma escola com aulas diurnas e noturnas, na qual Antídio se matriculou. Rapidamente, se tornou um aluno exemplar, sendo o primeiro de seu povoado a aprender a ler. Pouco a pouco Antídio se torna vaidoso por conta de seu conhecimento, não se contentando mais com os livros, de modo que desejava “[...] ver e examinar tudo, para crer no que diziam os mestres e livros” (PENTEADO *apud* SANTOS, 2009, p. 231).

Coincidentemente, um amigo de seu professor o convida para trabalhar no Rio de Janeiro. Durante passeios que realiza na cidade, tem o primeiro contato da vida com padres, soldados, anarquistas e espíritas. Para cada um deles, o amigo do professor oferece uma descrição: os padres ensinavam o caminho do céu; os soldados defendiam a pátria e garantiam o bem estar; os anarquistas atentavam contra a vida de reis e presidentes e negavam qualquer tipo de lei; e por fim, os espíritas eram loucos que faziam parte de uma “heresia detestável” (PENTEADO *apud* SANTOS, 2009, p. 232).

Posteriormente, Antídio começou a ter contato com os dois últimos personagens anteriormente citados e percebeu que a realidade não condizia com a descrição feita pelo amigo de seu professor:

O espírita lhe mostrara sentimento de respeito a Deus e ao próximo e o anarquista, conquanto não acreditasse senão na natureza, não o deixara de maravilhar, também com seu sentimentalismo revolucionário que até certo ponto lhe parecia tão justo e admirável.  
Viu então que a diferença de ideias entre ambos era tão pequena que não os separava (PENTEADO *apud* SANTOS, 2009, p. 232).

Por fim, Antídio cansa das mentiras da cidade e, cumprindo a jornada do herói, é convidado por seu professor para retornar para sua aldeia e trabalhar de adjunto na escola, o que é aceito prontamente:

E ao lado de seu ex-professor, pôs-se a trabalhar com afã. Era um apóstolo do bem. Tolstoi era seu autor predileto e Alan Kardec não lhe saía da mente, sempre que cogitava com relação à imortalidade da alma e à existência de Deus. [...]

E aí, Antídio, daí para sempre, conformado com a singeleza daqueles corações amigos, procurou alimentar neles o sentimento do amor, repetindo sempre: - Amai-vos uns aos outros, e sereis felizes! (PENTEADO *apud* SANTOS, 2009, p. 235).

O texto Antídio ajuda-nos a perceber como a relação entre anarquismo e o espiritismo estava fundamentada no pensamento de Penteado. Mais do que isso, demonstra a visão que ele tinha de educação, bem como da função do professor. Além disso, é digno de nota o fato de que Antídio só conhecia a verdade através dos sentidos, tal qual o Gargântua presente na obra de Rabelais e nas páginas do *Boletín de La Escuela Moderna*. Em segundo lugar, o texto remete à obra *Las Aventuras de Nono* de Juan Grave. São muito evidentes as semelhanças dos dois contos: a existência de um lugar utópico (a “aldeia”/o país de autonomia) e um lugar corrompido pela sociedade (Rio de Janeiro/o país de Argirocracia). Apesar de não ter sido encontrada evidência de que Penteado leu o livro de Grave, Ferrer y Guardia apresenta o contexto geral da obra em *A Escola Moderna*.

Por conta, possivelmente, da influência de seu professor Caetano Lourenço de Camargo, João Penteado despertou interesse no trabalho docente. De acordo com um resumo de sua atuação profissional, localizada no Acervo João Penteado (*apud* SANTOS, 2009, p.141):

Carreira: Iniciada em Jaú, como professor municipal, em concurso, tendo lecionado na mesma cidade e no respectivo Município, em Itapuí. Depois, também, no “Grambery”, em Juiz de Fora, Estado de Minas Gerais. Ultimamente, onde reside, na Capital do Estado de São Paulo, desde 13 de maio de 1912.

Retornando à questão da Escola Moderna N<sup>o</sup>1, um dos principais diferenciais dela em relação a outras escolas racionalistas fundadas durante o início do século XIX foi o esforço significativo durante o seu planejamento. Em sintonia com o que foi decidido no Congresso Operário Brasileiro, organizou-se um Comitê Pró-Escola Moderna, responsável por arrecadar fundos, divulgar a pedagogia racionalista e fundar escolas pautadas em tal pedagogia. O comitê foi criado ainda durante os protestos contra a prisão e fuzilamento de Ferrer y Guardia e envolvia não só anarquistas, mas também anticlericais, maçons, liberais, socialistas, dentre outros. Em nota do Comitê Pró-Escola Moderna apresentada no jornal *O Estado de São Paulo* (1909, p. 6), afirma-se que

Em numerosa reunião de livres-pensadores, realizada anteontem nesta capital, ficou resolvida a fundação de uma Escola Moderna que seguirá o programa da escola fundada em Barcelona por Francisco Ferrer.

Ficou constituído um comitê para tratar de organizar conferências e festas em benefícios da escola, e, desde já contam os seus fundadores com valiosos auxílios, entre eles o de um terreno que foi doado a fim de se fazer dele um sorteio em benefício da escola.

Considerando que essa nota data do dia 19 de outubro de 1909, deduz-se que a data de fundação do Comitê Pró-Escola Moderna foi fundado dia 17 do mesmo mês. Um dos principais periódicos envolvidos nesse movimento, inclusive tendo publicado o Estatuto da Liga Internacional pela Educação Racional da Infância, foi o anticlerical *A Lanterna*<sup>41</sup>, que na época era dirigida por Edgard Leuenroth, importante anarquista brasileiro que já foi citado na questão da Greve Geral de 1917.

Na edição de 30 de outubro de 1909, já é possível identificar a movimentação nesse sentido. Essa edição é aberta com um artigo de capa, assinado por Leão Aymoré, um dos membros do Comitê Pró-Escola Moderna, denunciando a injustiça sofrida por Ferrer y Guardia, bem como o envolvimento dos “jesuítas” em sua condenação. Também é nessa edição que se encontra a primeira menção ao comitê:

**Escola Racionalista** – Sabemos que se cogita da fundação, em S. Paulo, de uma escola nos moldes da que Ferrer mantinha em Barcelona. Para tal fim já se estão fazendo donativos, tendo sido a dias ofertado um esplêndido terreno não longe da capital.

É de crer que em breve o comitê encarregado de angariar donativos e promover a fundação da escola principie a agir no sentido de realizar tão formosa ideia (A LANTERNA, 1909a, p. 4, grifo do autor).

Na edição de 27 de novembro do mesmo ano, o primeiro texto de capa foi dedicado apenas à questão da organização do movimento escolamodernista na cidade. Um ponto de destaque é que no texto inteiro não há menção algum ao caráter libertário de Ferrer y Guardia ou do próprio comitê:

Pelo que abaixo se vai ler podemos desde já garantir que o ensino livre, racional, alheio às injunções do clero mentiroso vai ser um facto, podendo assim a obra do grande Ferrer ser continuada em S. Paulo.

Esperamos que todos os livres pensadores, interessando-se vivamente por essa obra, não deixarão de enviar donativos ao comitê promotor de grandiosa ideia (A LANTERNA, 1909b, p. 01).

---

<sup>41</sup> A título de método, foi utilizada a ferramenta de busca do *website* da hemeroteca da Biblioteca Nacional Digital em todas as edições d’*A Lanterna*, durante sua segunda fase, em que esteve sob direção de Edgard Leuenroth. A busca foi realizada usando os termos Penteado e Escola Moderna, resultando em 107 e 395 ocorrências, respectivamente (sendo que, especialmente no caso do segundo descritor, o termo aparece repetido, na forma de anúncios publicitários da escola). A partir disso, foram escolhidos trechos de seis edições cujo teor pode contribuir com a pesquisa.

Dirigir-se aos livres pensadores pode ter sido uma estratégia para conseguir atingir um grande e heterogêneo público – especialmente se estamos falando do financiamento do movimento. Claro que também há o direcionamento do próprio periódico, que em seu subtítulo sustenta a frase “Folha anticlerical de combate”. Dentre esse público, um grupo digno de nota pela contribuição com o movimento escolamodernista no Brasil, (especialmente financeiro) tal como na Espanha, foi o grupo dos maçons. O processo de migração da maçonaria para o continente americano, inclusive para o Brasil, ocorreu principalmente no final do século XVIII e início do século XIX. A primeira loja maçônica regular<sup>42</sup> brasileira foi a Reunião, fundada no Rio de Janeiro em 1801 e vinculada ao Oriente da Ilha de França seguida pelas Lojas Constância e Filantropia, ligadas ao Grande Oriente Lusitano (CARVALHO, 2010). Posteriormente, Lojas ligadas a essas duas obediências foram fundadas em outros estados como Pernambuco e Bahia. As primeiras duas décadas da atuação da maçonaria no Brasil foram marcadas pelo envolvimento em movimentos contrários à monarquia, como o caso da Revolução Pernambucana e da Conspiração Liberal de Lisboa, ambas em 1817. Tais movimentos levaram à proibição do funcionamento de sociedades secretas no país (CARVALHO, 2010).

As movimentações políticas relacionadas à independência brasileira levaram à formação de uma obediência maçônica nacional: o Grande Oriente do Brasil, em 1822. Tendo como primeiro Grão-Mestre justamente o mobilizador do processo de emancipação, José Bonifácio de Andrada e Silva, a obediência esteve envolvida em importantes momentos da história nacional além da Independência, como a abolição da escravidão e a Proclamação da República. Durante o período que nos interessa, ou seja, a chamada República Velha (1889-1930), houve uma grande disputa de poder entre dois grupos maçônicos: a matriz militarista e positivista, ligada à Benjamin Constant, e o núcleo civil e liberal do estado de São Paulo (CARVALHO, 2010).

Retornando à edição d’*A Lanterna* que trata do Comitê Pró-Escola Moderna, um trecho bastante mais importante para nós no momento é o que expõe os objetivos do comitê:

---

<sup>42</sup> Carvalho (2010) destaca que existem relatos de agrupamentos maçônicos desde 1797, mas que consistiam em clubes ou academias, e não uma Loja propriamente dita.

A fim de alcançar traçado ao comitê pela assembleia que o elegeu pode ser compendiado nos seguintes parágrafos:

1.º - Instalação de uma casa editora de livros escolares e obras destinadas ao ensino e a educação racionalista e que, conforme o caso, serão cedidas gratuitamente ou a preço reduzido.

2.º - Aquisição de um prédio para implantar na cidade de S. Paulo o núcleo modelo da Escola Moderna.

3.º - Procurar professores idôneos para dirigir a dita Escola.

4.º - Auxiliar aquelas que no interior do *Estado poderão surgir baseadas sobre as normas do ensino racionalista, normas que passamos a estabelecer* (A LANTERNA, 1909b, p. 1, grifo meu).

Diversos pontos podem ser destacados nesse trecho. Primeiramente, o discurso de Ferrer y Guardia presente em seu livro-manifesto sobre a importância de uma escola ter independência em relação aos materiais pedagógicos escritos parece ter ganhado eco. O fato de ser o primeiro dos objetivos também demonstra a importância que parte do movimento anarquista atribui ao livro.

Um ponto que é mais intrigante está nos dois últimos objetivos. Apesar da defesa da liberdade, o comitê é muito pontual em se auto proclamar autoridade na organização das escolas racionalistas, sob normas que passariam a estabelecer. Paralelamente a isso, nota-se a influência da pedagogia normalizadora ao criar uma escola modelo, que serviria de base para as demais.

A utilização de uma escola modelo já era uma prática comum durante o período em diversos estados brasileiros. No caso paulista, destaca-se a Escola Modelo, anexa à Escola Normal da Capital, criada a partir do Decreto nº27, de 12 de março de 1890. De acordo com Rosa Fátima de Souza (2012, p. 37), as escolas modelo eram escolas de “[...] prática de ensino onde os normalistas aprenderiam os modernos processos pedagógicos e como referência de organização do ensino primário a ser seguida por todas as escolas”. Serviam como dispositivos de normalização e uniformização de práticas pedagógicas, bastante usados pelo movimento da pedagogia moderna. Aparentemente os integrantes do movimento escolamodernista paulista se apropriaram de tal prática, e desejavam, da mesma forma, criar uma escola modelo própria, que serviria para uniformizar as escolas pautadas na pedagogia racionalista. E aqui inicio a defesa de algo que será fundamental nas próximas páginas: diferentemente de parte das pesquisas sobre o movimento escolamodernista paulista, que colocam a Escola Moderna Nº1 como uma antítese da escola pública do período, acredito que é possível identificar um processo de apropriação em que os defensores da pedagogia racionalista souberam utilizar práticas vigentes nas escolas primárias públicas.

Retornando à questão do Comitê Pró-Escola Moderna, outro ponto a ser destacado no trecho d' *A Lanterna* citado anteriormente, há a questão do “professor idôneo” para direção da escola modelo. No dia 13 de outubro de 1911 foram realizadas diversas manifestações por conta do segundo aniversário da morte de Ferrer y Guardia. Na edição do dia 21 de outubro de 1911, foram descritas as manifestações ocorridas em São Paulo. De acordo com o exposto no periódico,

Subiu à improvisada tribuna o amigo João Penteado que, em vibrantes palavras, estigmatizou a tirania da reação clérigo-monárquica espanhola, fazendo a apologia da obra de educação racional de Ferrer.

João Penteado falou por um bom espaço de tempo demonstrando a monstruosidade do crime que sacrificou Ferrer. Todos os seus admiradores devem como a melhor homenagem ao grande mártir, continuar a sua obra, disse, terminando por entre aplausos o seu discurso (*A LANTERNA*, 1911, p. 2).

Após um intenso trabalho do Comitê Pró-Escola Moderna na arrecadação de fundos, a Escola Moderna Nº1 foi inaugurada no dia 13 de maio de 1913. Antes de dar continuidade, é necessário fazer uma exposição em relação a um possível equívoco de grande parte da historiografia sobre a Escola Moderna Nº1. Praticamente toda a produção analisada sobre o assunto (CALSAVARA, 2004; CASTRO, 2014; LUIZETTO, 1984; PERES, 2010; SANTOS, 2009) identifica a data de 13 de maio de 1912 como o dia de fundação da instituição, inicialmente com o nome de Escola Livre. Porém, ao analisar as edições do periódico *A Lanterna* no período 11 de maio e 1º de junho desse ano, não há menção alguma sobre a inauguração de escolas racionalistas, o que seria improvável, considerando o esforço despendido pelo periódico para tal realização. Paralelamente a isso, o periódico, no ano de 1912, apresenta diversos textos de Penteado descrevendo longas viagens de propaganda anticlerical, o que talvez não seria possível se estivesse no cargo de diretor de uma escola tão visada pelo movimento operário.

Na edição do dia 31 de maio de 1913, por outro lado, o seguinte texto, que será reproduzido na íntegra, é apresentado na segunda página:

Escola Livre

Sob essa denominação vem de ser fundada nesta capital uma escola dirigida pelo nosso companheiro João Penteado.

Sentimo-nos satisfeitos transmitindo aos leitores da *Lanterna* esta notícia. Realmente não pode deixar de ser motivo de satisfação para todos os que lutam pela emancipação humana a instalação de uma escola do caráter da Escola Livre.

Não é por certo uma escola que possa competir na imponência dos prédios e no conforto da instalação com grandes instituições religiosas ou do Estado.

Infelizmente assim não é. A escola do amigo Penteado é modesta, muito modesta mesmo. Está instalada numa pequena sala e a sua instalação é pobre.

Entretanto é uma obra de valor que se inicia.

Se é verdade que nas grandes escolas clericais e do Estado as crianças podem gozar de um relativo conforto, não é mesmo certo que delas saem com todas as suas faculdades atacadas pelo vírus terrível da peste religiosa e pelos não menos maléficos preconceitos militaristas-patrióticos que provocam os sentimentos belicosos de ódios entre os homens.

Na Escola Livre o seu professor que tem prática do magistério, se esforçará por proporcionar aos seus alunos um ensino livre de todos os preconceitos sociais, obedecendo aos princípios do ensino racionalista que irá sendo completado na proporção que os seus recursos o permitirem.

O companheiro Penteado, esforçando-se por interessar os pais dos seus alunos na obra em que vem de se empenhar, realizará de vez em quando palestras sobre instrução e educação das crianças.

A Escola Livre está instalada à rua Cotegipe, 26, no bairro do Belenzinho, sendo as suas aulas diurnas e noturnas, obedecendo o seguinte horário: das 11 às 3 e ½ da tarde e das 7 às 9 horas da noite.

Aos amigos daquele bairro que tenham filhos, recomendamos a Escola Livre (A LANTERNA, 1913a, p. 2).

O ponto principal do trecho acima que precisa ser destacado é o fato de que o texto não faz menção alguma ao Comitê Pró-Escola Moderna, ligando a instituição necessariamente à figura de João Penteado. Por outro lado, os problemas estruturais da instituição são destacados em diversos momentos. Já na edição d' *A Lanterna* do dia 19 de julho do mesmo ano, a seguinte nota é apresentada:

Escola Livre

Para meninos e meninas à rua Cotegipe, 26 – S. Paulo (Belenzinho)

Instituto de educação e instrução segundo o método racionalista mantido pela associação Escola Moderna de S. Paulo

As suas aulas tanto diurnas como noturnas já estão funcionando com regular frequência de alunos e a inscrição para a matrícula se acha aberta, mediante a contribuição mensal de 3\$ para as aulas diurnas e 4\$ para as noturnas.

*O fornecimento de livros e materiais é feito gratuitamente aos alunos da escola a fim de facilitar aos operários a educação e instrução de seus filhos segundo o método racionalista.*

*Horário das aulas:*

*De dia:* das 11 às 3 ½ da tarde.

*De noite:* das 7 às 9 horas.

O programa com que foram iniciados seus trabalhos consta de *português*, aritmética, geografia, história do Brasil e princípios de ciências naturais.

O seu programa, todavia, como está determinado, será ampliado de acordo com as necessidades futuras e com a aceitação que o ensino racionalista for merecendo da parte dos homens livres da capital e do interior do Estado.

O diretor,

Prof. João Penteado (A LANTERNA, 1913b, p. 4, grifo do autor)

Pouco mais de dois meses após sua inauguração, a Escola Livre é ligada à Associação Escola Moderna de S. Paulo que como veremos, se trata de um desdobramento do Comitê Pró-Escola Moderna. Tal anúncio é reproduzido algumas vezes n' *A Lanterna*. Dando continuidade à narrativa, a edição do dia 11 de outubro apresenta o seguinte texto:

ESCOLA MODERNA N.1

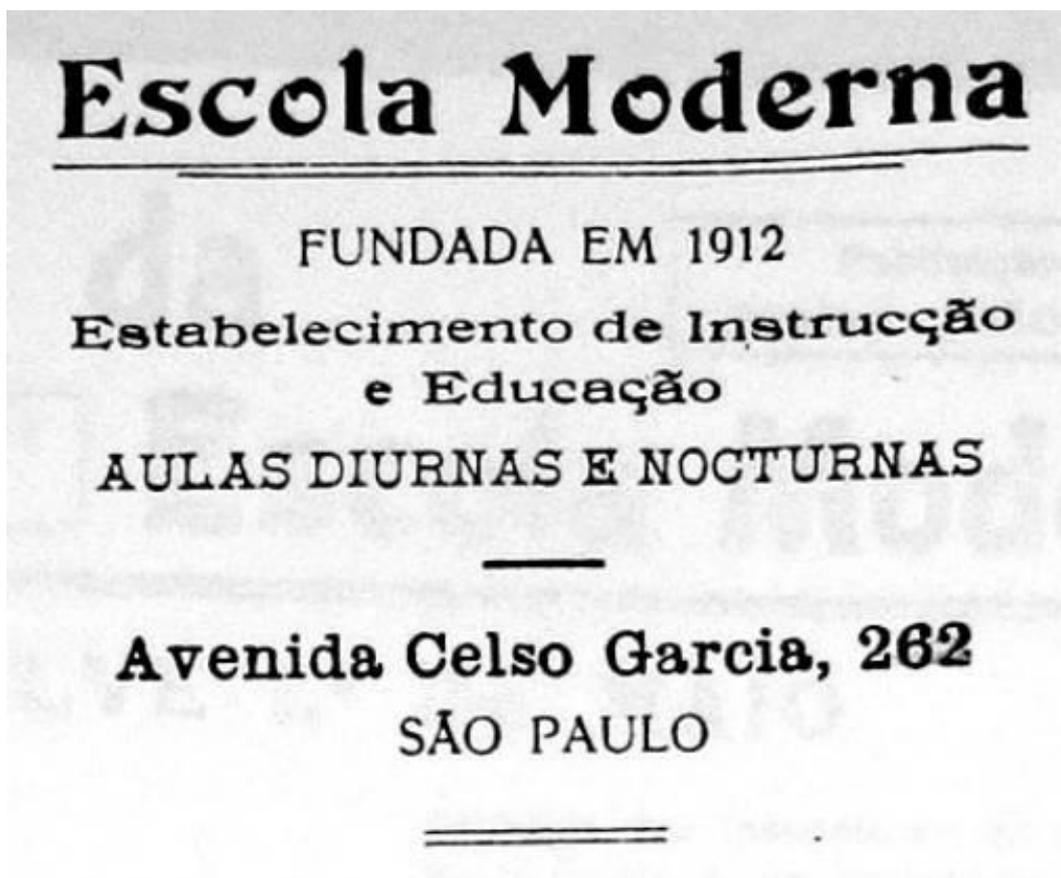
Esta escola, patrocinada pelo Comitê da Escola Moderna, acaba de transferir a sua sede para um prédio mais espaçoso, onde está bastante melhor instalada, permitindo agora a inscrição de um maior número de alunos [...].

A escola está instalada na rua Saldanha Marinho, 58, Belenzinho (A LANTERNA, 1913c, p. 3).

Ou seja, a instituição dirigida por Penteadó passa a receber o nome de Escola Moderna Nº1, e não mais Escola Livre. Da mesma forma, ocorreu a mudança de endereço da instituição, que passou a se localizar rua Saldanha Marinho. Importante destacar que na edição de 23 de agosto do periódico é apresentado o primeiro anúncio da Escola Moderna Nº2, que será tratada adiante, de modo que podemos inferir que o termo Escola Moderna Nº1 já deveria ser utilizado.

Após essa exposição documental, o que defendo é o seguinte: o Comitê Pró-Escola Moderna, como apresentado anteriormente, desejava que a primeira instituição por ele criada fosse o modelo do método racionalista. Porém, a falta de recursos não permitiu a realização de tal empreitada da forma esperada, e iniciar o trabalho sem a estrutura ideal seria um risco muito grande: se o modelo falhasse, o movimento como um todo seria prejudicado. Assim, a estratégia utilizada pelo Comitê Pró-Escola Moderna foi inaugurar apocrifamente a Escola Livre, sob a direção de João Penteadó, em 13 de maio de 1913. Se a instituição falhasse e a escola tivesse que fechar suas portas, o peso do fracasso cairia unicamente sobre Penteadó. Se fosse relativamente bem-sucedida, como de fato ocorreu, o comitê assumiria a autoria da instituição, inclusive em relação ao nome. Da mesma forma, o Comitê Pró-Escola Moderna passa a se chamar Comitê *da* Escola Moderna, visto que o “pró” perdeu o sentido no momento em que o objetivo inicial foi atingido.

**Figura 12** - Anúncio da Escola Moderna Nº1



Fonte: *Boletim da Escola Moderna* (1919)

Porém, um ponto ainda está obscuro. A partir de algum momento, a própria escola passa a considerar 1912 como ano de fundação da instituição, e talvez, esse tenha sido o motivo do possível equívoco da historiografia sobre a data. As edições do *Boletim da Escola Moderna*, periódico publicado pela escola, passaram a apresentar notas como a Figura 12.

É difícil precisar o motivo de tal mudança, se foi algo involuntário, um equívoco da memória, ou se houve intencionalidade no sentido de tentar ampliar o tempo de existência da instituição, talvez para transmitir uma imagem de maior credibilidade. De todo modo, a partir de então o ano de 1912 se cristalizou como o ano de fundação da escola.

A Escola Moderna Nº 1, de acordo com o periódico *O Início* (1915), que será tratado adiante, cobrava mensalidades de 3\$000, 4\$000 e 8\$000 para principiantes, adiantados e adultos, respectivamente. Além do recurso advindo das mensalidades, eram comuns as listas de subscrição em que simpatizantes da ideia contribuam

financeiramente, bem como as festas escolares. De modo geral, o ensino no estado de São Paulo foi pouco regulamentado pelo poder público até o início do século XX. Uma primeira mudança, nesse sentido, foi a promulgação da Lei Estadual nº 1.579, de 19 de dezembro de 1917, primeira regulamentação paulista sobre a educação em instituições particulares no período republicano. Surgida no recente movimento de nacionalização, um de seus artigos é dedicado ao caso específico das escolas particulares:

Artigo 30. - Nenhum estabelecimento particular de ensino primário ou secundário poderá ser instalado no Estado sem prévia autorização da Diretoria Geral da Instrução Pública, que somente poderá concedê-la mediante requerimento a que o interessado juntar os seguintes documentos:

- I. - Atestado ou títulos que provem a capacidade moral e técnica do diretor e dos professores;
- II. - Planta do prédio em que haja de funcionar a escola, instruída com relatório do inspetor médico escolar sobre as condições higiênico-pedagógicas do mesmo;
- III. - Compromisso de confiar a professores brasileiros o ensino de Português, Geografia e História do Brasil, bem como de fazer que todo o ensino, salvo em se tratando de línguas estrangeiras, seja ministrado em idioma pátrio (SÃO PAULO, 1917, p.5857).

De todo modo, a mudança na legislação não foi o maior empecilho no funcionamento das escolas modernas no estado. Como já mencionado, o período que seguiu à Greve Geral de 1917 foi marcado pela repressão aos movimentos de esquerda, especialmente anarquistas. Nesse contexto agitado, um fato marcou o fim das escolas modernas em São Paulo: em outubro de 1919 ocorreu uma explosão de bomba na Rua João Boemer, que vitimou, junto a três anarquistas, o diretor da Escola Moderna de São Caetano. Assim, novamente a pólvora foi o pretexto para o fechamento de escolas modernas, executado por Oscar Thompson, Diretor de Instrução Pública do Estado de São Paulo, com base na Lei Estadual nº 1.579, de 19 de dezembro de 1917. De acordo com ofício de Thompson (*apud* LUIZETTO, 1984, p. 296) endereçado à Penteado:

Tendo sido verificado, pela Secretaria de Justiça e Segurança Pública, que as escolas modernas, de que sois diretor, visando a propagação de ideias anárquicas e a implantação do regime comunista, ferem de modo iniludível a organização política e social do país, conforme se evidencia pelos numerosos documentos enviados por aquela repartição a esta Diretoria, hei por bem não só cassar a autorização de funcionamento concedida à vossa escola, a Avenida Celso Garcia, nº262, a qual, de hoje em diante, sob as penas de lei, está proibida de funcionar, bem como intimar vos a fechar do mesmo modo, imediatamente, desde hoje, em caráter definitivo, a Escola Moderna n.º 2, que instalastes e fizestes funcionar sob a regência de Adelino de Pinho, à rua Maria Joaquina nº13, sem autorização desta Diretoria Geral e flagrante violação do artigo 30 da lei 1.579 de 10 de dezembro de 1917.

Após o fechamento da escola, João Penteadó tentou, sem sucesso, entrar com um pedido de *habeas corpus* pela sua reabertura. Posteriormente, João Penteadó abriu, no mesmo lugar, a Escola Nova (1920-1923), cujo nome mudaria para Academia de Comércio Saldanha Marinho (1924-1943), Escola Técnica de Comércio Saldanha Marinho (1944-1947) e por fim Ginásio e Escola Técnica Saldanha Marinho (1948-1960). Apesar de continuar atuando na direção, as demais instituições não permaneceram ligadas tão diretamente ao modelo pedagógico racionalista. João Penteadó faleceu poucos anos depois de se desligar do cargo de diretor, em 5 de dezembro de 1965.

### 3.3 APROPRIAÇÕES DO MODELO PEDAGÓGICO RACIONALISTA NA ESCOLA MODERNA Nº1

Para entendermos melhor o processo de apropriação do modelo pedagógico racionalista na Escola Moderna Nº1, é mister buscar delinear parte das referências às quais obras sobre a pedagogia racionalista João Penteadó teve acesso. Da mesma forma, é fundamental identificar outras leituras que podem ser utilizadas para entender os crivos de apropriação utilizados no modelo pedagógico racionalista da Escola Moderna Nº1. Uma pista é o próprio periódico *A Lanterna*, em que a presença de Ferrer y Guardia era constante. O próprio ressurgimento do periódico (originalmente, ele havia sido publicado entre 1901 e 1904), sob orientação de Edgard Leuenroth, parece ter relação direta com a questão, visto que o recente fuzilamento de Ferrer y Guardia foi o tema central da publicação da primeira edição em 17 de outubro de 1909.

Uma edição significativa, nesse sentido, é a de 13 de outubro de 1910, primeiro aniversário da morte de Ferrer y Guardia, cujas oito páginas (diferente das quatro páginas das edições regulares do período) foram sobre esse pedagogo. Porém, a maioria dos textos trata das injustiças por ele sofridas, bem como ataques à Igreja Católica. Focando na questão do ensino racionalista, destacam-se os textos reproduzidos de Ferrer y Guardia, de Soledad Villafranca e de Sébastien Faure.

Enquanto o texto de Faure focava na questão sobre coeducação dos sexos, o de Villafranca contrapõe o ensino racionalista com o que a autora chama de ensino laico e ensino neutro. Em suas palavras,

Neutralidade entre o erro tradicional e a verdade científica supõe um equilíbrio impossível entre as crenças que se vão desvanecendo a cada instante e os conhecimentos que incessantemente avançam; à sua impossibilidade há de juntar a injustiça de inculcar nas crianças o mesmo respeito pelo erro e mau, como pelo verdadeiro e bom. Que professor aceitaria tal vileza? Pela dignidade do professorado, como pelo amor à infância, é preciso recusar o ensino neutro.

Enganam-se os pais ou quem deseja que os professores sejam neutros com seus filhos; não há neutralidade possível entre o erro e a verdade, e o mestre que a aceitasse seria indigno da profissão; porque não ensinando o erro – o que em si não é imoral se se crê com boa fé – ensinaria a mentira. Esse homem tornar-se-ia um embusteiro. (VILLAFRANCA *apud* A LANTERNA, 1910, p. 3).

Por fim, o texto de Ferrer y Guardia é emblemático, pois é o texto com que, futuramente, João Penteadado abrirá o primeiro *Boletim da Escola Moderna*, em 1918. No texto, escrito durante a primeira prisão de Ferrer y Guardia, são expostos alguns ideais da pedagogia racionalista, a começar pela ausência de ensino religioso: “Primeiro que tudo desejamos advertir o público que, sendo a razão e a ciência antídotos de todo o dogma, na nossa escola não se ensinaria religião alguma” (FERRER y GUARDIA *apud* A LANTERNA, 1910, p. 6). Porém, a extinção dos dogmas religiosos não seria o suficiente para a emancipação humana, que ainda estaria condicionada ao capitalismo.

Outro recurso que pode ser utilizado para entender melhor a leitura que João Penteadado fez de Ferrer y Guardia é sua produção textual. Um deles, já no auge da existência da Escola Moderna Nº1, é o *As escolas e sua influência social*, publicado no periódico *A Vida* (PENTEADO, 1918). Nele, João Penteadado tece críticas às escolas oficiais, destacando que elas são “casernas em perspectiva” (PENTEADO, 1918, p. 9). Publicado em plena Primeira Guerra Mundial, o autor relaciona o conflito ao patriotismo construído nas escolas. Novamente aqui, mesmo sendo um periódico declaradamente anarquista, João Penteadado não utiliza termos ligados ao anarquismo em nenhum momento, se limitando ao uso de “reformadores sociais”. Possivelmente pela estratégia de apagamento do teor libertário da escola, usada para atrair mais possíveis apoiadores:

É este, pois, se bem que modestamente, o trabalho que temos iniciado em S. Paulo e que precisa, de certo, da decidida boa vontade de todas as consciências livres, da cooperação de todos aqueles que sentem a verdadeira e urgente necessidade de se opor uma barreira a tanta

degenerescência moral que se observa nos espíritos de nossos companheiros (PENTEADO, 1918, p. 9).

O outro ponto que pode ser observado no início do texto é a ênfase na cultura escrita. O artigo em questão é iniciado da seguinte forma:

As escolas, fontes alimentadoras das caudais de ideias que tão poderosamente influem no destino das sociedades humanas – devem, por certo, merecer a mais acurada, a mais cariciosa, a mais desvelada dedicação por parte dos reformadores sociais, dos que sonham um futuro diferente para a humanidade, - porque é nelas, justamente nelas, nos seus bancos e nos seus livros que se preparam as novas gerações, que fatalmente serão arrastadas para a felicidade ou para a desgraça, para o bem ou para o mal, para a liberdade ou para a escravidão, para a paz ou para a guerra, para a vida ou para a morte, segundo o critério em que elas se baseiam, segundo o espírito bom ou mau que as anima e o objetivo a que elas se destinam (PENTEADO, 1918, p. 8).

Uma das principais fontes que temos disponíveis para compreender melhor as práticas pedagógicas vigentes no interior da Escola Moderna Nº1 são os periódicos produzidos pela instituição. Seguindo a proposta de Ferrer y Guardia, a instituição manteve a prática de publicar um periódico que tinha função tanto pedagógica quanto de divulgação do pensamento racionalista. Como vimos anteriormente, não já era uma estratégia utilizada pelas mais diversas instituições, como as instituições de livres pensadores e A Colmeia de Sébastien Faure.

Figura 13 - Periódico escolar *O Início* (1915)

# ○ INICIO ○

A luz despica as trevas

PUBLICAÇÃO DE PROPAGANDA

A razão emancipa as consciências

ORGÃO DOS ALUNOS DA ESCOLA MODERNA N. 1

---

São Paulo-Brasil

4 de SETEMBRO de 1915

Número 2

---

## O Início

Aparece hoje O INICIO, pela segunda vez, depois de tanto tempo. Mas... que tem isso? Antes tarde que nunca. A demora teve uma causa. E sabem qual? A crise, a maldita crise que tanto perturba a humanidade neste momento.

Foi por isso, nada mais, nada menos.

Era para ter saído periodicamente, todos os meses. Entretanto, só agora, depois de passar um ano! E, ainda assim, graças à festa do dia 14 de Agosto, que nos veu dar um alento, trazendo-nos, também, como compensação de nosso trabalho, algum resultado econômico.

Senão... nem agora!

Assim, pois, a saída deste número, devemos-a às pessoas que concorreram para o brilhante êxito de nossa festa.

esperar pelo auxílio dos que se simpatizam conosco, prometendo-lhes outro número d'O INICIO para logo que no-lo seja possível.

A REDAÇÃO

ESCOLA MODERNA N. 1

### A nossa festa

A festa realizada no dia 14 do corrente pela nossa Escola esteve de véras magnífica, produzindo a mais bela impressão no espirito da assistência que não nos regateou aplausos.

O salão da Sociedade Leale Oberdank esteve repleto e a quermesse bastante animada.

No desempenho do programa tomaram parte, também, os alunos da Escola Moderna N. 2, que nos ajudaram no cântico, cantando alguns de nossos hinos escolares e recitando belas poesias.

A sessão foi aberta com uma "ouverture" pela orquestra "Gru-

po Chileno", que se desempenhou perfeitamente de sua incumbência.

Em seguida foi cantado, em cântico, o "Canto dos Operários", original de Neno Vasco.

Depois seguiram-se outros hinos: "As Crianças", "A Mulher", "A Força" e "A Instrução", que foram cantados em conjunto.

Além desses, foram cantados outros hinos: "Ladainha" e "De Manhã", acompanhados de música e gesticulação, tomando parte no cântico os nossos colegas Antonieta Moraes, Catarina e Marcelina Bari, Elisa Santiago, Lucília Haas, Edmundo Mazzone, Edmundo Scala, Ernesto Tozzatto, Bruno Bertolaccine e Francisco Tognoli.

A aluna Antonieta de Moraes executou a cançoneta "As Escondidas", acompanhada pela orquestra, saindo-se muito bem.

Foi representada a alegoria "Brinquedo das Árvores", tomando parte no cântico Ernesto Tozzatto, Edmundo Scala, Edmundo Mazzone, Bruno Bertolaccine, Antonieta de Moraes e Catarina Bari.

No desempenho da comédia "A Questão", original de nosso professor, tomaram parte Bruno Bertolaccine, Edmundo Scala, Pedro Passos e como comparsas Edmundo Mazzone, Francisco Tognoli, Antonieta de Moraes, Ernesto Tozzatto e Catarina Bari.

O dialogo "O Vagabundo" foi desempenhado por Pedro Passos e Bruno Bertolaccine.

A parte referente à recitação de poesias foi confiada aos alunos das duas escolas, que recitaram: Augusto Câmara, "Meus Companheiros", "A Abóbora e a Bolota" e "Aproveita o Tempo"; Alberto Cardoso, "As Ventagens do Saber" e "O Prior e o Defunto"; Nilo Leuenroth, "A Mulher Teimosa" "Antonio" e "A União"; Americo de Almeida, "O Garoto e o Mestre-Escola", "A Raposa e as Uvas" e "O Macaco Decla-

mando"; Luiz Marinho, "O Gil"; Florencio de Almeida, "O Amanhecer"; Alexandre Martins, "O Ninho" e "O Alfabeto"; Judite Amato, "Os Cinco Sentidos e a Mentira"; Ofelia Amato, "Não saber ler"; Bruno Bertolaccine, "O Cavador e Um Monstro"; Catarina Bari, "Sombra"; Domingos Passos, "Confissão"; Antonieta Moraes, "O Orgulho da Águia e As Pombas"; Lucília Haas, "Papai Mamã"; Ernesto Tozzatto, "As Ovelhas"; Marcelina Bari, "Quadrinhas"; Elisa Santiago, "Canto da Manhã"; Francisco Tognoli, "O Dia"; Edmundo Scala, "Homini-Lupus e Na Aldeia.

O interessante dialogo Brejeirinho foi desempenhado por Ernesto Tozzatto e Antonieta de Moraes.

O festival foi encerrado com o cântico do hino A Instrução, seguindo-se logo uma bela conferência pelo professor Adelino Pinho, da Escola Moderna N.º 2.

A quermesse, a este tempo (pouco menos de meia noite) já tinha sido exgotada até à última prenda.

O baile, então, teve começo para satisfação de tantos rapazes e raparigas que não pensam noutra coisa senão em seu prazer em sua vida.

Dando esta notícia, cumpre-nos agradecer a dedicação da comissão auxiliar, que se compunha de Humberto Iartelli, João Minieri, Domingos Conforte, Henrique Tognoli, José Romero e Mamei Garcia bem como todos que tão gentilmente concorreram para o brilhante êxito de nossa festa.

Atendendo o pedido feito pela referida comissão, enviaram prontas para a quermesse as seguintes pessoas: João Casadei, quatro copos e um vaso; Francisco Tognoli, um belo coifinho de madeira; Lucília Haas, uma lata de goiabada e uma garrafa de licor; João Crociatti, uma garrafada ho-

**Escola Moderna n. 1** = **Rua Saldanha Marinho, 66.**  
**SÃO PAULO-Belemzinho**

AULAS DIURNAS E NOTURNAS para menores e adultos de ambos os sexos

Fonte: Acervo João Penteadó

Figura 14 - Boletim da Escola Moderna (1918)

SR. JONATHAES NAVARRO E SILVA  
RUA 21, REABRIL, 164

**BOLETIM DA** PUBLICAÇÃO MENSAL  
Director JOÃO PENTEADO

ANNO N. 1  
S. Paulo, 13-10-918

# ESCOLA MODERNA

## HOMENAGEM A FRANCISCO FERRER RACIONALISMO HUMANITARIO



Hoje, dia em que se commemora o 9.º anniversario da morte do apostolo da Humanidade, justo é que, estampando seu cliché, traslademos tambem, para estas columnas, o seu magistral artigo, cuja leitura recomendamos a todos aquelles que desejem saber quaes são os planos e finalidades da obra da Escola Moderna.

Eil-o:

Quando ha seis annos tivemos o grandioso prazer de abrir a Escola Moderna de Barcelona, fizemos resaltar muito que o systema de ensino seria racional e scientifico. Primeiro que tudo desejamos advertir o publico que, sendo a razão e a sciencia antidotos de todo o dogma, na nossa escola não se ensinaria religião alguma. Sabiamos que esta declaração provocaria o odio da casta sacerdotal e que nos veriamos combatidos com todas as armãs que costumam empregar essas pessoas que só vivem de enganos e hypocrisias, e tanto sabem abusar da influencia que lhe dá a ignorancia dos seus fieis e o poder dos governos. Mas quanto mais se nos falava da temeridade a que nos expunhamos, pondo-nos tão francamente em frente da igreja imperante, mais alentos sentiamos para perseverar em nossos propositos, convencidos de que quanto maior é um mal e quanto mais poderosa é uma tyrannia, mais vigor se ha de empregar para a combater e mais energia se ha de gastar para a destruir.

O clamor geral elevado pela imprensa clerical contra a Escola Moderna, a que poderemos dever um anno de carcere, prova-nos que acertamos na escolha do methodo de ensino e nos ha de dar a todos os racionalistas novos alentos para proseguir a obra com mais ardor que nunca e engrandecel-a, propagando-a até onde o nosso poder alcance.

É necessario advertir, sem embargo, que a utissão da Escola Moderna não se limita ao desejo de fazer desaparecer dos cerebros o

preconceito religioso, porque se bem que este seja um dos que mais se oppõem á emancipação intellectual dos individuos, não conseguiremos só com isso a reparação da humanidade livre e feliz, posto que se concebe um povo sem religião e tambem sem liberdade.

Se a classe trabalhadora se libertasse do preconceito religioso e conservasse o da propriedade, tal qual hoje existe; se os operarios julgassem como certa a parabolá de que sempre terá de haver pobres e ricos; se o ensino racionalista se contentasse com diffundir conhecimentos sobre a hygiene, sobre as sciencias naturaes e preparasse sómente bons aprendizes, bons dependentes, bons empregados e bons trabalhadores de todos os officios, poderiamos muito bem viver entre athenas, mais ou menos saos e robustos, seguindo o escasso alimento que podem permitir os minguidos salarios, mas não deixaríamos de nos encontrar sempre entre escravos do capital.

A Escola Moderna pretende combater quantos preconceitos difficultem a emancipação total do individuo e para isso adopta o racionalismo humanitario que consiste em inculcar á infancia o afan de conhecer a origem de todas as injustiças sociaes para que, com o seu conhecimento possa logo combater-as e oppôr-se a ellas.

O nosso racionalismo humanitario combate as guerras fratricidas, sejam intéstinas ou exteriores; combate a exploração do homem pelo homem, combate a relegação em que tem a mulher e combate todos os inimigos da harmonia humana como são a ignorancia, a maldade, a soberba e outros vicios e defeitos que têm dividido os homens em tyrannos e tyrannizados.

O ensino racionalista e scientifico da Escola Moderna ha de abarcar, como se vê, o estudo de tudo o que seja favoravel á liberdade do individuo e á harmonia da collectividade, mediante um regimen de paz, amor e bem estar para todos, sem distincção de classes, nem de sexos.

1-6-907.

*Francisco Ferrer y Guardia.*

Fonte: Acervo João Penteado

No caso da Escola Moderna Nº1 houve sete números, três sob o título de *O Início* (Figura 13) e quatro denominados *Boletim da Escola Moderna*<sup>43</sup> (Figura 14). A grande diferença entre as duas publicações é que *O Início* possuía uma ênfase maior na produção dos alunos, sendo, inclusive, dirigido por eles, como o caso de produções textuais, além de informações da instituição, como anúncios de eventos e prestações de conta. Já o *Boletim da Escola Moderna* possuía um teor explicitamente militante. De tiragem modesta (o segundo número do periódico indica 500 exemplares), apresentavam textos sobre a pedagogia racionalista, além de produções de anarquistas, como Adelino de Pinho e o próprio João Penteado.

Uma das informações que podemos extrair dos documentos é a organização curricular presente na Escola Moderna Nº1. De modo geral, a instituição operou com um curso primário de três anos, em período diurno e noturno, além de cursos específicos como os de datilografia, português, aritmética, preparatório para artífices e música. De todo modo, podemos identificar a primazia da cultura escrita em sua organização curricular. Como visto em citação anterior, em sua inauguração, o programa da escola, de acordo com nota do Comitê Pró-Escola moderna, apresentava as disciplinas de “[...] português, aritmética, geografia, história do Brasil e princípios de ciências naturais” (A LANTERNA, 1913b, p. 4, grifo do autor), sendo que poderia ser ampliado futuramente. A produção textual dos alunos é bastante frequente nos dois números d’*O Início* analisados, principalmente na forma de exercícios epistolares e de descrição. Em relação aos exercícios epistolares, tratam-se de correspondências imaginárias entre alunos, como o que se segue, de autoria de Emilio Galante (O INICIO, 1916, p. 3)

São Paulo, 12 de agosto de 1916.

Meu amigo Silvio Bortolo Santos  
Saudações

Quinta feira, quando fui visita-lo, deixei ficar, por esquecimento, encostado a cadeira, onde me sentei, o meu guarda-chuva. Ele é novo, de pano de seda preta, com cabo prateado, tendo um castão dourado.

Peço-lhe o favor de m’o guardar até eu ir busca-lo.

Sou seu amigo  
EMILIO GALANTE (12 anos)

Grande parte dos exercícios epistolares seguem o mesmo padrão, em que duas pessoas se comunicam por conta de objetos esquecidos ou que deveriam ser

---

<sup>43</sup> A única edição que não foi localizada foi a primeira edição d’*O Início*. Cada publicação tinha quatro páginas. Por algum motivo não identificado, os dois números finais do *Boletim da Escola Moderna* (1919b) foram publicadas de uma vez só, contendo oito páginas.

enviados. Porém, alguns deles possuem um teor mais politizado, como o caso dos seguintes textos, que fazem menção à Primeira Guerra Mundial:

O meu desejo é, em primeiro lugar, acabar com esses governadores, imperadores, reis, e finalmente com os burgueses de todas as classes que são os causadores desta monstruosa catástrofe, na qual tantas pessoas inocentes morrem [...].

E está é a minha opinião (BONILHA, João *apud* O INICIO, 1916, p.03)

Recebi a tua carta pela qual me pedias que eu te desse a minha opinião dizendo se agiria bem ou mal indo pra guerra. Meu amigo, o que te digo é para não ires, porque tu tens a tua família, na qual deves pensar, e não na pátria, que não te dá o que comer se tu não trabalhares. [...]

E por isso penso que tu não deves ir. Assim nós poderemos nos divertir e viver porque a pátria não interessa nada a nós. (CARDOSO, Luis *apud* O INICIO, 1916, p.04)

Importante destacar que os dois autores dos textos acima, João Bonilha e Luis Cardos, faziam parte do curso noturno, tendo a idade de 16 e 19 anos, respectivamente. De todo modo, nos textos presentes no jornal escolar *O Início*, apesar de não aparecerem as palavras anarquia ou anarquismo, podemos localizar principalmente frases de pensadores anarquistas como Tolstói e Réclus.

Os exercícios descrição eram práticas diretamente ligadas à pedagogia moderna. Tal como na Escola Moderna de Barcelona, o método pedagógico predominante na Escola Moderna Nº1 também é o método intuitivo. No periódico libertário *A Plebe*, um anúncio de 1917 afirma que a instituição pretendia proporcionar um

[...] ensino teórico e prático, segundo os métodos da pedagogia moderna, com os quais se ministra aos alunos uma instrução que os habilita para o início das atividades intelectuais e profissionais, assim como uma educação moral baseada no racionalismo científico (A PLEBE, *apud* LUIZETTO, 1986, p.35).

Através das fontes documentais analisadas, podemos identificar a presença do método intuitivo nas práticas pedagógicas da Escola Moderna Nº1, tal como na Escola Moderna de Barcelona. No contexto brasileiro, por sua vez, o método intuitivo começou a aparecer nas propostas de reformulação da instrução pública no final do Império, com as traduções dos relatórios realizados pelo pedagogo francês Celestin Hippeau sobre a instrução pública nos Estados Unidos (1871) e na Inglaterra (1872), bem como os pareceres de Ruy Barbosa sobre a Reforma do Ensino (1872) e sua tradução da obra *Primeiras lições de coisas* de Norman Calkins (1876) (TEIVE, 2008). Paralelamente, diversas escolas privadas adotaram o método

intuitivo na província de São Paulo durante a década de 1870 e 1880, como é o caso da Escola Americana Presbiteriana de São Paulo, fundada em 1871.

No caso específico de São Paulo, ele foi inserido na reforma da instrução pública de 1892 (SOUZA, 2012). Uma atividade característica do método intuitivo que pode ser identificada nas edições d' *O Início* são os exercícios de descrição. No livro *Primeiras lições de coisas*, Calkins (1886, p.15) explica o procedimento:

#### EXERCICIOS PARA EDUCAR A VISTA

Cultiva-se a vista, distinguindo as formas dos objetos, seu tamanho, extensão, largura, cor, etc. Qualquer traço que leve o menino a comparar as formas, os volumes, o comprimento, a largura, as cores, contribuirá para a educação deste sentido.

Visão rápida. - Faça-se passar a criança por um aposento, pedindo-lhe depois que exponha o que ali viu. Reitere-se o exercício, induzindo-a de novo a referir as demais coisas que de cada vez for percebendo.

Pare-se com ela diante do mostrador de uma loja, por um minuto, solicitando-a depois a descrever o que observou.

Além dos exercícios descritivos relacionados a paisagens, também há aqueles direcionados à objetos ou seres. Já no preâmbulo da tradução da obra de Calkins, Ruy Barbosa (1886, p. VIII) apresenta como devem ser as composições descritivas de alunos entre seis e nove anos:

- « A descrição de cada objeto far-se-á, em geral, conforme o plano seguinte:
- « 1.º Gênero (classificação, definição) do objeto.
- « 2.º Partes de objeto.
- « 3.º Qualidades do objeto; a) qualidades gerais; b) qualidades das partes.
- « 4.º Natureza do objeto e das suas partes.
- « 5.º Utilidade do objeto (seus atos).
- « 6.º Operário que o fabricou.
- « Este plano é idêntico ao que seguimos nas três primeiras partes destas lições. O preceptor e o discípulo devê-lo-ão gravar na memória. (!)
- « A descrição ha de fazer-se primeiro de um indivíduo em particular, seguindo-se-lhe a do gênero.

Um exemplo de composição descritiva, presente no 3º número d' *O Início* (1916, p.4), é um texto do aluno Edmundo Mazzone:

#### O CAVALO

O cavalo é um animal porque é um ser vivo, sensível a dor e ao prazer, que se move por si em busca do próprio alimento; é vertebrado porque mama em pequeno; é herbívoro porque se alimenta de erva; é paquiderme, porque é herbívoro, tem ossos, estomago simples, pele espessa e não ruma; é doméstico e útil, porque se deixa amansar pelos homens, a quem ajuda no serviço do campo de viação.

São Paulo, 2 de agosto de 1916  
EDMUNDO MAZZONE

Neles, os alunos deveriam relatar o que conseguiam perceber pelos sentidos.

Um exemplo é o relato de Edmundo Scala (*apud* O INICIO, 1915, p.02):

Estou vendo sobre uma caixa, uma tesoura, uma navalha, um livro chamado História do Brasil, um livro chamado Dicionário do Brasil, uma pedra, uma aritmética, uma faca, uma pedra de mármore, uma tampa de tinteiro, uma garrafa, uma caixinha de penas, um apagador, uma Geografia da Infância, um saca-rolhas, o jornal “A Voz dos Trabalhadores”, duas folhinhas, um quadro negro, cinco mapas, um globo terrestre, um quadro com retrato de Francisco Ferrer, um armário, uma mala, dois papelões e uma ata vazia.

Importante ressaltar que a maioria dos impressos relacionados ao modelo pedagógico racionalista, pouco tinham de caixa de utensílios, usando o termo de Martha de Carvalho (2007). Apesar da grande carga político-ideológica desses escritos, pouco tratam de detalhes ligadas ao processo de ensino-aprendizagem em si. Desse modo, podemos deduzir que a sincronia das práticas vigentes dentro da Escola Moderna Nº1 e o que acontecia nas escolas modelares paulistas demonstra que, de alguma forma, Penteadó e os demais envolvidos na instituição estavam inteirados das discussões consideradas mais avançadas do período.

O fato de ser um texto de um aluno atribui a sua fala certa tolerância, especialmente quando o texto é concluído com “esta é minha opinião”. De qualquer forma, considerando que o texto do jornal tenha sido avaliado por João Penteadó, podemos afirmar que ele não considerou tais afirmações como ameaça ao futuro da escola.

Ainda sobre o texto de Edmundo Scala, os elementos descritos (mapas, globo, retrato, quadro-negro) também são característicos do método intuitivo, como já observamos anteriormente. Flávio Luizetto (1986, p.279-280) localizou um inventário da escola em um caderno que pertenceu ao aluno Cesário Cavassi, que apresenta os seguintes itens:

#### Inventário da Escola Moderna Nº1

- 5 lâmpadas elétricas
- 1 projectoscópio
- 1 globo geográfico – 33 – relevo
- 1 coleção de sólidos
- 1 livro de botânica
- 1 livro de mineralogia
- 1 livro de gramática – Figueiredo
- 1 livro de gramática histórica
- 1 livro de gramática expositiva
- 1 atlas zoológico
- 1 exercício de ginástica
- 1 globo geográfico pequeno
- 1 bússola
- 1 aço imantado
- 1 giroscópio
- 27 carteiras
- 2 quadros-negros pequenos

1 quadro-negro grande  
 2 estantes para livros  
 1 quadro com retrato de Ferrer  
 1 dicionário velho por C. Figueiredo  
 2 cabides  
 1 armário para arquivo  
 1 mesa pequena  
 1 lanterna mágica estragada  
 1 mapa do Brasil, novo  
 1 mapa de São Paulo, novo  
 1 ABC dos termos geográficos, novo  
 1 mapa da Itália, velho  
 1 mapa da América do Sul, velho  
 1 mapa da América do Norte, velho  
 1 mapa do sistema métrico decimal, velho  
 1 mapa do Brasil, velho  
 3 cartazes com mapas da França  
 3 atlas geográficos em francês  
 1 livro La Petite Cendrillon  
 1 livro La Meunière du Moulin Joli  
 1 livro La Fille du Sonneur des Cloches  
 1 livro Rose et Blanche  
 2 livros Ore di Ricreazione  
 1 livro L' Invidioso, Il bugiardo e Il maldiciente  
 1 livro Les Mystères du Temple  
 1 Une Collaboration  
 1 Commediale per l' infanzia  
 16 livros diversos, escolares, em francês  
 1 iniciação química  
 1 iniciação astronômica  
 1 iniciação zoológica  
 1 iniciação botânica  
 1 caixa com giz  
 4 cadeiras de palhinha  
 2 escovas para lousa, estragadas  
 1 livro de matrícula, em uso  
 1 livro de ponto já usado  
 14 cadernos de caligrafia, em branco  
 1 jogo de barra fixa para recreio  
 1 aparelho de balanço para recreio  
 Diversas coleções de postais ilustrados  
 1 biombo para gabinete de toilette

De modo geral, podemos observar diversos materiais que poderiam ser encontrados nas escolas graduadas do período, como globos, mapas, dicionário, bússola, atlas, etc. Através do mapeamento realizado por José Damiro de Moraes (2013) sobre livros recomendados pelos periódicos anarquistas *A Vida*, *A Voz do Trabalhador*, *A Lanterna* e *Germinal/La Barricata*, podemos localizar algumas obras características do circuito intelectual libertário. São elas: *Iniciação Astronômica* de Camille Flammarion, um pesquisador espírita do final do século XIX; *Iniciação Química* de Auguste Georges Darzens; e *Iniciação Zoológica* de Emile Brucker. Também chama a atenção os supostos 16 livros escolares em francês. O final do século XIX e início do XX é marcado justamente por uma intensa importação de

livros oriundos da França, local que, no imaginário dos professores, correspondia ao que havia de mais avançado em matéria de ensino. Por fim, como era comum nas escolas racionalistas, havia uma foto de Ferrer y Guardia.

Outra prática educativa fruto da apropriação do modelo escolar racionalista consiste nas já mencionadas atividades extraescolares, especialmente as excursões escolares. De modo geral, tais excursões tem uma ligação direta com o próprio método intuitivo, surgindo como

[...] uma forma de “higienizar” o cérebro das crianças e como um complemento das lições de coisas, constituindo-se, portanto, um modo intuitivo de ensinar e aprender. Seja na forma de passeios ou de viagens mais longas, as excursões eram entendidas como lições de coisas fora da escola, ao ar livre, em meio à realidade viva, para a qual, segundo os postulados da pedagogia moderna, as crianças deveriam ser preparadas (TEIVE, 2008, p. 61).

No caso da Escola Moderna Nº1, as excursões relatadas nos documentos analisados correspondem apenas a passeios relativamente curtos, sendo que muitos deles envolviam, inclusive, os alunos da Escola Moderna Nº2. Em um dos relatos de uma excursão realizada ao rio Tietê, Edmundo Mazzoni descreve na segunda edição do jornal *O Início* (1915, p.2):

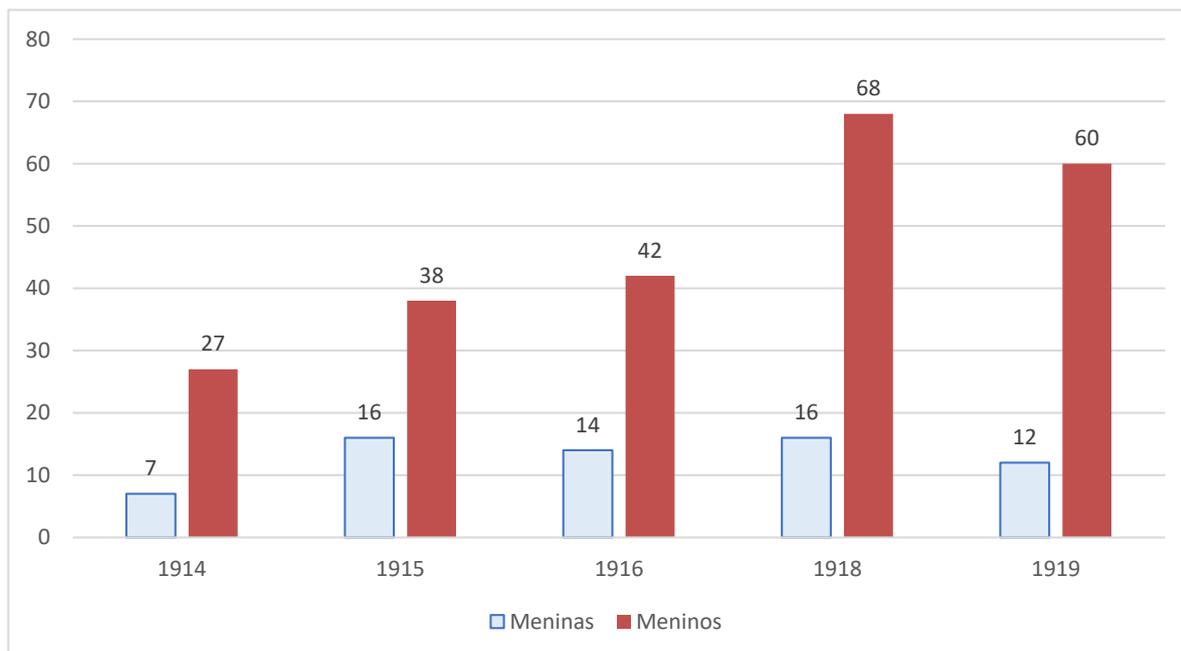
Lá o nosso professor nos explicou que os troncos da taquara se chamam rizoma e que esses troncos caminham debaixo da terra. Ao chegarmos ao rio Tietê vimos barcas dentro e fora do rio. Um menino estava nadando vestido de calças no meio do rio [...] Na ida vimos um cavalo morto e o Miniere botou flores em cima dele. O professor disse que o Miniere fez bem de botar flores em cima do cavalo morto [...]

Interessante destacar que as intervenções do professor, segundo esse curto relato, ocorrem em resposta às ações dos alunos, de acordo com os preceitos do método intuitivo. De qualquer maneira, é visível a primazia da cultura escrita nas práticas pedagógicas presentes na instituição, de modo que podemos relativizar a influência de Tolstói, ferrenho inimigo dos livros escolares para crianças de até certa idade.

Ainda em relação ao currículo, é importante ressaltar que, a despeito do princípio de coeducação defendido por Ferrer y Guardia, a Escola Moderna Nº1 oferecia aulas separadas, de acordo com o sexo. O periódico anarquista *A Plebe*, de 9 de junho de 1917 (*apud* MORAES e SANTOS, 2013) anunciava que seriam oferecidas aulas de trabalhos manuais como bordado e costura, especialmente para o público feminino. Da mesma forma, o jornal *O Início* (1915) afirma que as aulas noturnas são separadas em sessões femininas e masculinas.

Apesar da coeducação dos sexos partir do pressuposto de que homens e mulheres devem receber a mesma educação, a Escola Moderna Nº1 não aderiu a esse princípio de forma integral. O jornal *O Início* (1915) também expõe o fato de que as aulas noturnas tinham “seções” masculinas e femininas.

**Figura 15** - Distribuição de alunos da Escola Moderna Nº1



**Fonte:** Adaptado de Moraes e Santos (2013).

Carmen Sylvia Vidigal Moraes e Débora Pereira dos Santos (2013) demonstram que a diferença de gênero em relação à matrícula é bastante significativa, como se pode observar na Figura 15. Não foi possível, com base nos documentos encontrados, entender o motivo da coeducação dos sexos não ter sido aplicada em sua plenitude. Em relação à coeducação social, pela qual Ferrer y Guardia defendia a importância do contato entre crianças ricas e pobres, Flávio Luizetto (1986) destaca que, apesar de parte dos alunos da escola serem filhos de membros da classe operária propriamente dita, havia também filhos de pequenos negociantes como donos de armazéns, barbeiros e alfaiates. Diferente da prática da Escola Moderna de Barcelona, onde a mensalidade aplicada estava relacionada às condições financeiras, a Escola Moderna Nº1 aplicava um preço padrão.

**Figura 16** - Alunos da Escola Moderna Nº1 (1913)

**Fonte:** Acervo João Penteadó

Uma fotografia tirada dos alunos da instituição em 1913 (Figura 16), pode trazer alguns elementos para essa discussão. Primeiramente, a distribuição das crianças na foto demonstra que a separação entre meninos e meninas era bem evidente. Por outro lado, podemos afirmar que a experiência paulista colocou uma terceira coeducação em prática: a racial. Na foto, é possível identificar, pelo menos, três crianças negras. A questão abolicionista parece ter exercido grande influência sobre Penteadó, como podemos deduzir pela data escolhida para a fundação da escola (13 de maio, dia da assinatura da Lei Imperial n.º 3.353, em 1888, que extinguiu a escravidão no Brasil). Também aqui devemos ressaltar que, como mencionado em citação anterior, Penteadó identificava na cultura escravista a origem das mazelas sociais.

Conforme Rosa Fátima de Souza (2012), as escolas primárias paulistas durante a Primeira República obedeceram, grosso modo, a dois modelos de organização distintos: as escolas unitárias, cujo ensino era ministrado por um único professor, para alunos de diferentes níveis de aprendizado, em uma mesma sala, e as escolas graduadas, onde existem várias salas de aula com vários professores, e

com alunos classificados de acordo com o nível de aprendizado. De acordo com os dados presentes nos jornais da instituição, desde 1915, quando se mudou para a Rua Celso Garcia, ela deveria funcionar de acordo com o modelo graduado, abrangendo três séries distintas de aprendizado (primeiro, segundo e terceiro ano). Porém, não foi possível, com base nas fontes, entender de fato se a dinâmica da escola correspondia ao de uma escola graduada regular. Um dado que coloca em xeque tal organização é a quantidade de professores. No *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo* de 1913 consta a presença de 3 professores na instituição, (João Penteado, Sebastiana Penteado e uma terceira professora) bem como a de 48 alunos, coincidindo com o dado da Figura 16. Porém, na edição de 1917, consta no documento a presença de apenas 2 professores (provavelmente, os irmãos Penteado) e 74 alunos, sendo que destes, 60 eram do período diurno.

Dada a impossibilidade de três ou dois professores estarem em quatro salas diferentes, considerando que os documentos indicam a existência de 3 séries, sendo uma composta de duas turmas, não era possível que cada professor ficasse unicamente em uma sala. Uma possibilidade é que a dinâmica funcionasse próxima das chamadas escolas reunidas, que existiam no período. As escolas reunidas, que existiam em São Paulo desde a década de 1890, funcionavam como um modelo intermediário entre a escola multisseriada unidocente e a escola graduada pluridocente. De acordo com Rosa Fátima de Souza, (2012, p. 46), “Algumas delas funcionavam como escola graduada nos moldes dos grupos escolares, mantendo, no entanto uma organização administrativa mais simplificada”.

Conforme a ideia da escola seriada, progredir de ano na Escola Moderna Nº1 dependia de o aluno atingir certo nível de conhecimento. Se compararmos os Boletins da Escola Moderna entre os anos de 1918 e 1919, poderemos perceber que a taxa de reprovação e desistência eram significativas. Dos 30 alunos que em 1918 cursavam o primeiro ano, apenas quatro deles aparecem matriculados no segundo ano em 1919. Em relação aos 26 restantes, 14 não são citados no documento, de modo que nos leva a crer que, ou evadiram (o que é mais provável, considerando o contexto social das crianças atendidas pela escola e as altas taxas de abandono escolar do período), ou foram transferidos para outra instituição. Por fim, os 12 restantes aparecem novamente no primeiro ano, no Boletim da Escola Moderna de 1919 (BOLETIM DA ESCOLA MODERNA, 1919a), ou seja, foram reprovados. Em relação ao segundo ano, nenhum dos quatro que cursava tal série em 1918 foi

matriculado no terceiro em 1919, sendo que apenas um deles não continuou na escola.

Um caso bastante curioso identificado nos periódicos da escola é o da família Minieri. Na segunda edição d' *O Início* (1915), dois alunos aparecem com esse sobrenome: Victor e Lourenço. Tais alunos desaparecem no terceiro número do periódico, reaparecendo na primeira edição do *Boletim da Escola Moderna* (1918), acompanhados de três possíveis familiares: Victor Minieri Primo, Gabriel Minieri e Amelia Minieri, permanecendo até a próxima edição (1919a). Uma questão chama a atenção nesse caso: entre os anos de 1918 e 1919, apenas Victor Minieri Primo avançou para a série seguinte. Todos os demais continuaram no primeiro ano. Além disso, os casos de Victor e Lourenço são mais significativos: num intervalo de tempo de quatro anos, eles permaneceram no primeiro ano. Com base no exposto, não temos como identificar necessariamente o motivo das reprovações. Em todo o caso, o dado importante é que a classificação de alunos, combatida por parte dos pedagogos anarquistas, estava presente na Escola Moderna Nº1.

O contexto de existência da Escola Moderna Nº1 tornou necessárias outras adaptações em relação à experiência barcelonesa para subsidiar economicamente a escola. Diferente da experiência espanhola na qual a herança Meunier possibilitou relativa estabilidade financeira, no caso da Escola Moderna Nº1 diversos eventos eram realizados pela escola para conseguir recursos. Também era solicitado auxílio junto a sindicatos, lojas maçônicas e até mesmo apoio do governo paulista (PERES, 2012). De modo geral, a questão da festa já era marcante no movimento anarquista paulista. As chamadas festas de propaganda eram realizadas geralmente em salões ou espaços ligados ao movimento operário (como a própria escola), e tinha um viés doutrinário (FOOT HARDMAN, 2002). Envolvia venda de comida, rifas, bailes, bem como a declamação de poesias e leitura de textos de viés libertário.

As festas escolares costumam entrelaçar o lúdico, o ideológico e o pedagógico, de modo que é possível concordar com Marcus Levy Bencostta (2010, p. 251) ao não recusar

[...] o caráter de partícipes do processo de escolarização; ao contrário, reconheço que, mesmo que elas possuem papéis diferenciado em frente à necessidade instrucional na transmissão e construção do conhecimento escolar, compõem o processo de formação educacional dos alunos.

Renata Marcílio Cândido e Denice Barbara Catani (2017, p. 48) descrevem, com base nos relatos do inspetor de ensino Carlos A. Gomes Cardim, como

funcionavam as festividades escolares nos grupos escolares paulistas nas primeiras décadas do século XX:

As comemorações cívicas eram organizadas da seguinte maneira: o professor reunia seus melhores alunos para decorar a sala, dando-lhe um aspecto festivo e preparava um programa a ser executado no dia festivo; este programa estava dividido em duas partes: a primeira era iniciada por uma explicação clara e precisa do professor sobre a data, seguindo-se a esta lição uma seção cívica composta de trechos alusivos, poesias, pequenos discursos, monólogos, diálogos, comédias, intercalando-se esses trabalhos de declamação com hinos e cantos patrióticos; a segunda parte era preenchida por um trabalho escrito, em papel próprio, tendo uma gravura que sintetizava a festa. Os alunos, conforme a classe que frequentavam, copiavam trechos, escreviam ditados, faziam composições livres sobre a data nacional.

Com base em tal relato, podemos identificar certas semelhanças em relação às descrições sobre as festas da Escola Moderna Nº1 apresentadas no Boletim da Escola Moderna (1919a, p. 3)

#### FESTAS E COMEMORAÇÕES

13 de outubro

Realizou-se a 13 de outubro próximo findo, em nossa sede, uma bela comemoração à data histórica que relembra a morte de Francisco Ferrer y Guardia, vítima da reação clérigo-monárquica, na Espanha.

A concorrência foi bastante numerosa e o programa, que foi bem executado, agradou a todos.

Além de cantos de hinos e recitações de poesias, em que tomaram parte as senhoritas Rosa, Joanna e Catharina Musitano, João Bonilha e Vicente Amodio, houve também conferência alusiva a data pelo prof. Adelino Pinho. Fizeram também uso da palavra os companheiros Bortolo Scarmagnani, prof. Targat, Antonio Musitano e outros.

Apesar de nem todos as pessoas citadas no relato acima serem alunos da escola, na maioria dos relatos de festividades, são os alunos matriculados no 3º Ano que tem maior participação nas apresentações, ou seja, os “melhores alunos”. Nos seis periódicos utilizados são citadas seis festas ou comemorações, realizadas ou agendadas. Algumas delas eram organizadas apenas com fins financeiros, sem uma temática específica, como é o caso das anunciadas na segunda edição d’ *O Início* (1915) e nas edições 1 e 3-4 do *Boletim da Escola Moderna* (1918, 1919b). Já outras tinham como tema alguma data importante, como inauguração da nova sede da escola e a “Tomada da Bastilha” (*O INICIO*, 1916), o fuzilamento de Ferrer y Guardia (*BOLETIM DA ESCOLA MODERNA*, 1919a), o aniversário de fundação da Escola Moderna Nº1 e a “Comuna de Paris” (*BOLETIM DA ESCOLA MODERNA*, 1919b). Dessa forma, percebe-se que a ideia de culto à pátria e aos heróis nacionais é substituído pela ênfase nos movimentos contestatórios, bem como seus protagonistas, como o caso do próprio Francisco Ferrer y Guardia.

Dentre os textos relacionados às festas presentes nos impressos produzidos pela Escola Moderna, um dos que melhor parece expressar a relação da festa com ambos os aspectos é o referente à Tomada da Bastilha, produzido pelo aluno do período noturno João Bianchine, apresentado no jornal *O Início* (O INICIO, 1916, p. 4, grifo do autor):

#### TOMADA DA BASTILHA

Realizou-se no dia 14 de julho uma festa escolar na Escola Moderna n.1. Começou a festa às 7 ½ horas e terminou às 9 horas da noite. Viemos eu, meu irmão Domingos, a mulher dele, minhas duas irmãs e muita gente. Ouvimos recitativos pelos alunos e depois houve um ensinamento de cálculos pelo sr dr. Leopoldo Guedes que falou sobre o tema – *O número e a sua aplicação prática*.

Ao terminar falou sobre a data histórica o nosso prof. João Penteado.

S. Paulo, 24 de julho de 1916  
JOÃO BIANCHINE (14 anos)

O relato demonstra que a festa proporcionava a presença da família dos alunos na escola, assim como o aprendizado de conteúdos escolares não ligados à temática festiva, como o caso da palestra sobre cálculo. Por fim, há a questão política, manifestada na fala de João Penteado. O texto de abertura da segunda edição d' *O Início* (1915, p. 1) é bastante pontual ao apontar o peso que as festas tinham para a manutenção da escola:

Aparece hoje O INICIO, pela segunda vez depois de tanto tempo. Mas... que tem isso? Antes tarde do que nunca. A demora teve uma causa. E sabem qual? A crise, a maldita crise que tanto perturba a humanidade neste momento.

Foi por isso, nada mais, nada menos.

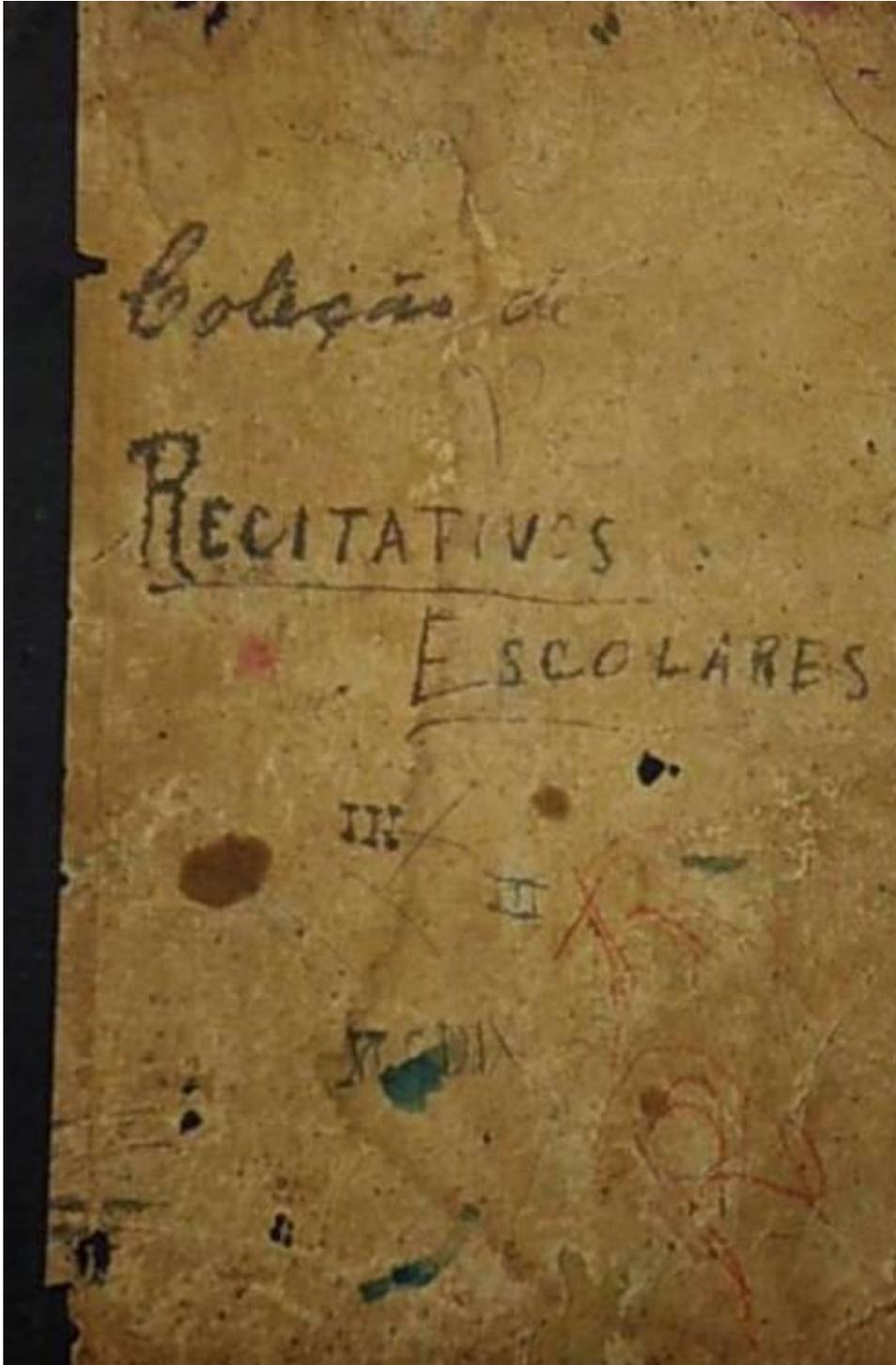
Era para ter saído periodicamente, todos os meses. Entretanto... só agora, depois de passar um ano! E, ainda assim, graças à festa do dia 14 de Agosto, que nos veio dar um alento, trazendo-nos também, como compensação de nosso trabalho, algum resultado econômico.

Senão... nem agora!

As festas escolares que ocorriam durante o período da Primeira República, especialmente nos grupos escolares, que serão tratados ao final desse capítulo, eram rituais que resultavam “[...] na concentração de afetos e emoções em torno de um assunto que é celebrado e comemorado, cujo principal produto é a simbolização da unidade dos participantes” (BENCOSTTA, 2010, p. 248). Esse assunto costumava estar relacionado aos fatos e personagens históricos ligados à pátria e tinham como principais funcionalidades estimular o civismo e difundir os ideais republicanos. Mas também ocorriam festas ligadas a temáticas não cívicas, de

cunho popular, religioso, ou também ligado a dinâmica pedagógica da própria escola.

**Figura 17** - Capa do caderno *Coleção de Recitativos Escolares* (s.d.)



**Fonte:** Acervo João Penteadó.

Um ponto de bastante destaque nas festas eram as apresentações dos alunos, principalmente na forma de hinos, poesias e recitativos. Os periódicos da

instituição apontam dezenas deles. Uma fonte sobre o teor de tais apresentações é um caderno (Figura 17) localizado no Acervo João Penteadó<sup>44</sup> intitulado *Coleção de Recitativos Escolares* (s.d.). Não há identificação de quem seria o(a) seu dono(a), mas fica claro que era de uso de professores, apesar de existirem também diversos nomes escritos com letra infantil pelo caderno. Ele é composto por 73 textos, além de treze enigmas, textos que se referem a algum objeto ou animal, a fim de que o leitor/ouvinte descubra do que se trata. Se levarmos em conta os estilos de escrita (aparentemente, há quatro caligrafias diferentes), podemos inferir que foi escrito por três pessoas.

Uma parte significativa dos textos encontrados no caderno é citada nos periódicos da Escola Moderna Nº1: nas edições analisadas são citados 68 hinos e recitativos, sendo que 27 deles estão na *Coleção de Recitativos Escolares* (s.d.). Considerando que na capa do caderno há um “III”, podemos suspeitar que os demais estão nos cadernos anteriores. Também há a possibilidade de terem sido arrancados, visto que há diversas páginas faltando. Outro ponto é que alguns textos são citados tanto nas edições d’*O Início* (1915, 1916) quanto do *Boletim da Escola Moderna* (1919a), como “O papão”, “As pombas”, “Homini Lupus” e “O lobo e o cordeiro”, de modo que se pode constatar a construção de um repertório cultural próprio da instituição.

Os textos, em sua maioria, são compostos de poucas estrofes e tratam de temas comuns a textos pedagógicos, como natureza, família e moral. Podemos observar que os textos, como o que se segue, visavam inculcar determinados comportamentos morais:

#### Vingança

Ignez corria atrás da irmã, levando a mão cheia de pedras. – Má! Espera; vais pagar por teres me batido, eu vou...

Eis vê chegar a mãe, que lhe diz: - Calmemo-nos então!

- Paula bateu-me; assim preciso defender-me.

Abre essa mão primeiro e atira as pedras fora.

Ignez obedeceu.

- Bem minha filha, agora repara: ao apanhar as pedras, arrancaste, sem suspeitas sequer, uma violeta inerte, que, cega pela raiva, inconscientemente esmagaste.

Vê como a doce flor castigou a tua ofensa!

Pra vinga-se de ti a mão te perfumou.

---

<sup>44</sup> Durante a visita ao Acervo João Penteadó não foi possível identificar a data em que esse caderno foi inserido no inventário. De todo modo, não foi encontrada menção a ele em nenhuma das produções acadêmicas sobre o assunto.

Ignez, sentido então dessa vergonha imensa, curvou a cabecinha e trêmula corou.

Filhinha, disse a mãe com meiguice e doçura, debes vingar-te sim... como a violeta o fez. E a perfumada mão, tão pequenina e pura, à irmãzinha estendeu, arrependida, Ignez (RECITATIVOS..., s.d., p. 19).

Nesse mesmo sentido, destaca-se um texto intitulado “O Alcoólico”. Escrito provavelmente por João Penteado<sup>45</sup>, o texto trata dos diversos malefícios do alcoolismo para a humanidade, temática muito cara ao movimento anarquista. Também podemos identificar textos de autores consagrados do final do século XIX, como o que se segue:

As pombas

Vai-se a primeira pomba despertada...  
Vai-se outra mais... mais outra... enfim dezenas  
De pombas vão-se dos pombais, apenas  
Raia sanguínea e fresca a madrugada...

E à tarde, quando a rígida nortada  
Sopra, aos pombais de novo elas, serenas,  
Ruflando as asas, sacudindo as penas,  
Voltam todas em bando e em revoada...

Também dos corações onde abotoam,  
Os sonhos, um por um, céleres voam,  
Como voam as pombas dos pombais (RECITATIVOS..., s.d., p. 98).

O texto acima, apesar da autoria não aparecer no caderno *Recitativos Escolares* (s.d.), é do poeta parnasianista Raimundo Correia. Da mesma forma, pouquíssimos textos possuem autoria referenciada, de modo que é difícil precisar quais deles, possivelmente, foram elaborados por alguém ligado à Escola Moderna Nº1. De todo modo, foi possível identificar<sup>46</sup> os seguintes autores nas páginas do caderno:

---

<sup>45</sup> A letra é idêntica àquela presente na dedicatória do exemplar do livro *Pioneiros do Magistério* (PENTEADO, 1944) utilizado nessa pesquisa.

<sup>46</sup> Grande parte desses textos não possuía a autoria. Para identificá-la, foi utilizado o serviço de busca *Google*, utilizando trechos do texto entre aspas.

**Quadro 1** – Textos com autoria identificada presentes na *Coleção de Recitativos Escolares* (s.d.)

<b>Autor</b>	<b>Nasc. e Morte</b>	<b>Nacionalidade</b>	<b>Textos</b>
<b>Bruno Seabra</b>	1837 – 1876	Brasil	Moreninha
<b>Zalina Rolim</b>	1869 – 1961	Brasil	O mascote, O cavalinho (tradução), Ninhos, Um ninho e Cetim.
<b>Guerra Junqueiro</b>	1850 – 1923	Portugal	Deus e a natureza e Soneto.
<b>Olavo Bilac</b>	1865 – 1918	Brasil	O boi, A Mocidade, A Vida, O pássaro cativo e Velhas árvores.
<b>José Hipólito da Silva</b>	1858 – 1909	Brasil	Gênesis sombria.
<b>Raimundo Correia</b>	1859 – 1911	Brasil	Mal secreto e As pombas.
<b>Antero de Quental</b>	1842 – 1891	Portugal	Ser Mãe e Hino à Razão.
<b>Ibrantina Cardona</b>	1868 – 1956	Brasil	Verão.
<b>Augusto de Lima</b>	1859 – 1934	Brasil	Mãe.
<b>Amadeu Amaral</b>	1875 – 1929	Brasil	Rios.
<b>Luiz Guimarães Junior</b>	1845 – 1898	Brasil	A Voz das Árvores.
<b>Teófilo Odorico Dias de Mesquita</b>	1854 – 1889	Brasil	O rio e o vento.
<b>Manuel Maria Barbosa du Bocage</b>	1765 – 1805	Portugal	O macaco declamando.
<b>Amélia Rodrigues</b>	1861 – 1926	Brasil	O Alfabeto.
<b>Silvio Romero</b>	1851 – 1914	Brasil	Quadrinhas populares.
<b>Anastacio Luiz do Bonsucesso</b>	1833 – 1899	Brasil	O vento e a poeira.
<b>Tobias Barreto</b>	1839 – 1889	Brasil	O rei reina e não governa (apólogo).
<b>Antonio Sales</b>	1868 – 1940	Brasil	O Gil
<b>Francisca Júlia da Silva</b>	1871 – 1920	Brasil	Voz dos animais,
<b>Manuel Batista Cepelos</b>	1872 – 1915	Brasil	O trem de ferro.
<b>Luiz Pistarini</b>	1877 – 1918	Brasil	O periquito.

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base na *Coleção de Recitativos Escolares* (s.d.).

Como se pode ver, a maior parte dos autores identificados era brasileira, tendo também a presença de alguns autores portugueses. Quase todos os autores são do século XIX, sendo que grande parte participou do movimento literário intitulado parnasianismo, como o caso de Olavo Bilac, Francisca Julia da Silva, Teófilo Dias, Raimundo Correia, Antero de Quental, dentre outros. Alguns casos são interessantes para situarmos as práticas pedagógicas da Escola Moderna Nº1 dentro do contexto mais amplo da literatura na educação. Como podemos ver, os dois autores de maior presença entre os textos identificados são Olavo Bilac e Zalina Rolim. A presença de Olavo Bilac entre os autores escolhidos é bastante curiosa, visto que Bilac era defensor ferrenho do nacionalismo e do Exército, pensamento totalmente contrário ao da proposta da Escola Moderna Nº1. Além do mais, foi um dos autores que se opôs ao espiritismo no Brasil (DEL PRIORE, 2014). Possivelmente, não colocar a autoria em seus textos foi uma forma de apagar essa relação.

Por outro lado, Olavo Bilac teve grande participação no movimento de surgimento do gênero de poesia infantil. Como afirma Luís Camargo (2001), a poesia infantil brasileira surge de braços dados com a escola, visando o aprendizado da língua portuguesa e a inculcação de valores relacionados à pátria e à moral. Uma das obras de maior circulação, nesse sentido, foi o livro *Poesias infantis* (1904), exatamente a obra de onde os quatro textos presentes na *Coleção de Recitativos escolares* (s.d.) foram retirados. As palavras de Bilac (1904, p. 5–6) no prefácio do livro são bastante pontuais para entendermos essa relação entre a poesia infantil e a escola no início do século XX:

O autor deste livro destinado às escolas primárias do Brasil não quis fazer uma obra de arte: quis dar às crianças alguns versos simples e naturais, sem dificuldade de linguagem e métrica, mas, ao mesmo tempo, sem a exagerada futilidade com que costumam ser feitos os livros do mesmo gênero.

O que o autor deseja é que se reconheça n'este pequeno volume, não o trabalho de um artista, mas a boa vontade com que um brasileiro quis contribuir para a educação moral das crianças de seu país.

Se, nas escolas, as crianças gostarem dos seus versos, o rimador das *Poesias Infantis* ficará satisfeito, e dará por otimamente empregados o seu tempo e o seu trabalho.

*Poesias infantis* (1904) foi publicado pela Francisco Alves & Cia/Livraria Francisco Alves, uma das editoras mais bem-sucedidas da época. Dirigida, durante o período, por Francisco Alves de Oliveira, conhecido como “Rei do Livro”, a editora carioca soube utilizar o crescimento da demanda por impressos escolares no final do século XIX, fazendo uma grande fortuna e criando filiais em São Paulo e Minas Gerais (BRAGANÇA, 2002). Podemos perceber essa inserção através da relação de obras publicadas pela editora entre as décadas de 1860 e 1930:

**Quadro 2** – Publicações da Livraria Francisco Alves entre 1860 e 1930

	1860	1870	1880	1890	1900	1910	1920	1930
<b>Livros de ensino</b>	2	16	44	86	83	138	79	137
<b>Outros</b>	0	3	10	16	40	187	95	59
<b>Total</b>	2	19	54	102	123	325	174	196

**Fonte:** Adaptado de Razzini (2005)

Importante destacar que, de modo geral, o surgimento da poesia infantil não consistiu, como no caso específico de Olavo Bilac, num processo de ampliação do público por parte dos escritores. Por outro lado, como afirma Luís Camargo (2001, p. 90), foram “[...] os professores que começam a organizar e escrever antologias de

textos em prosa e verso para utilização como livros de leitura escolar”. Nesse sentido, destaca-se Zalina Rolim, escritora e professora que colaborou com diversos periódicos pedagógicos oitocentistas, dentre eles, a *Revista do jardim de infância*, cujos dois volumes foram publicados em 1896 e 1897. Além da participação nos periódicos, Rolim foi subinspetora durante quatro anos no Jardim da Infância, anexo à Escola Normal Caetano de Campos, na capital paulista.

Os periódicos pedagógicos eram poderosos dispositivos de circulação de modelos pedagógicos, visando a padronização de procedimentos. No caso da *Revista do jardim de infância*, consistia em uma publicação de orientação froebeliana, apresentando uma quantidade considerável de procedimentos que poderiam ser utilizados na educação infantil, bem como canções e textos para uso cotidiano. Em um dos textos de Rolim, presente na *Coleção de Recitativos Escolares* (s.d.), existe uma anotação afirmando que a origem do texto *Adivinhação* foi retirado da *Revista do jardim de infância*. Desse modo, podemos inferir que, apesar da crítica de Ferrer y Guardia aos livros presentes nas escolas públicas, que de certa forma é reproduzido no contexto brasileiro, quando o Comitê Pró-Escola moderna elenca como primeiro objetivo a publicação de livros, a Escola Moderna Nº1 se apropriou dos impressos que circulavam pelas escolas públicas no início do século XX. Obviamente, para garantir a coesão do discurso anarquista, não eram utilizados os textos de caráter patriótico ou religioso, da mesma forma que podemos destacar a pouca incidência de textos com críticas sociais na *Coleção de Recitativos Escolares* (s.d.). Nesse sentido, a escolha dos textos demonstra que a sua função era basicamente o ensino da língua em si.

Em relação à higiene, poucas menções são feitas nos documentos relacionados à Escola Moderna Nº1. De modo geral, a preocupação com a higiene nas escolas ganhou bastante força com Oscar Thompson, o diretor geral da Instrução Pública do estado de São Paulo e responsável pelo fechamento das escolas modernas. Thompson defendia o protagonismo das escolas e dos professores na vulgarização dos conhecimentos científicos de higiene, que deveriam ser transmitidos através dos pressupostos do incipiente escolanovismo. Em suas palavras,

A escola nova, como primeira das condições de eficiência educativa, que lhe compete, no preparo e formação de um indivíduo feliz, deve cuidar da sua personalidade física. Mas não basta conservar sã a parte somática do educando — importa mais curar o que a tem imperfeita ou apresenta tendências para a imperfeição.

Infelizmente, o papel da atual escola, no que diz de perto com a sua função sanitária, não é ainda tão amplo, como houvera mister. Urge, pois, sejam abandonados os estreitos moldes da higiene escolástica vigente e substituída a família nos cuidados com a saúde das crianças; e este escopo só o conseguirá a escola nova, quando, para cada grupo de educandos, dispuser de um médico vigilante; com todos os modernos recursos à mão, para os aplicar, e, depois do indispensável estudo individual, separá-los em classes distintas de indivíduos robustos, doentes, fracos e débeis (SÃO PAULO, 1917b, p.25).

Talvez a questão relacionada à higiene mais presente na Escola Moderna Nº1 é o combate ao alcoolismo. O texto, provavelmente de autoria de João Penteadó, presente na *Coleção de Recitativos Escolares* (s.d., p. 54-55) é bem pontual nesse sentido:

O alcoólico

O alienado que anda acolá a gesticular  
É um alcóólico. A pouco e pouco  
Embebeu seus tecidos no líquido funesto  
E agora, vedes! Es o que resta dele.  
É uma garrafa viva. Está supersaturado.  
No seu cérebro escleroso no seu fígado  
[endurecido]

Como afirma Margareth Rago (2014, p. 168), durante o início do século XX “A ideia de que a ingestão excessiva de bebidas alcoólicas destruiria o organismo do indivíduo e que teria sequelas drásticas nos filhos reaparece não apenas na literatura médica”, visão que é adotada também por pedagogos e trabalhadores. Dentre os grupos que militaram intensamente contra o alcoolismo, destacam-se os anarquistas, que utilizaram tanto a imprensa quanto o teatro para combatê-lo.

\*\*\*

Durante muito tempo, a Historiografia da Educação foi dominada pelo que Martha de Carvalho chama de matriz azevediana: uma narrativa pautada na obra *A Cultura Brasileira*, publicada pelo professor Fernando de Azevedo, integrante do movimento escolanovista brasileiro. Na obra, era visada a construção de uma lógica polarizada entre o “novo”, representado pela Escola Nova, e o “velho” ou “tradicional”, composto pelos demais modelos pedagógicos, especialmente a pedagogia moderna (CARVALHO, 2003).

Sob o signo do tradicional é que, provavelmente, a pedagogia racionalista presente nas escolas modernas seria enquadrada por tal perspectiva. Seria, se

fosse sequer mencionada: a matriz azevediana silenciou completamente a presença das escolas anarquistas no país. Esse silenciamento é o segundo praticado por um entusiasta do escolanovismo em relação às escolas modernas. O primeiro, não simbólico, mas coercitivo, ocorreu através de Oscar Thompson, responsável pelo fechamento dessas escolas.

Para concluir esse capítulo, resta tentar responder à seguinte questão: no que a Escola Moderna Nº1 se diferenciava das escolas paulistas que existiam no período? O advento do regime republicano trouxe consigo o ideal de que a nação seria erguida através da educação. Nesse sentido, um tipo de escola correspondeu ao ideal republicano: os chamados grupos escolares, implantados primeiramente em São Paulo e no Rio de Janeiro. Tais escolas visavam se opor às escolas do período imperial, caracterizadas pela carência de recursos e pela prática da unidocência, ou seja, apenas um professor atendendo a alunos de diferentes níveis. Uma das características dos grupos escolares era a preocupação com a edificação, que deveria ser imponente e higiênica, possuindo bibliotecas e museus escolares. De acordo com Marcus Levy Bencostta (2005, p. 70),

Em regra geral, a localização dos edifícios escolares deveria funcionar como ponto de destaque na cena urbana, de modo que se tornassem visíveis, enquanto signos de um ideal republicano, uma gramática arquitetônica que enaltecia o novo regime.

Em relação ao funcionamento dos grupos escolares, destaca-se a organização seriada, onde o programa era dividido em quatro anos, a ênfase no civismo e na moral, e o método de ensino intuitivo. Também, como lembra Bencostta (2005), o surgimento da figura do diretor escolar está ligado aos primeiros grupos escolares, assim como o fato de que os conteúdos prescritos passaram a ser categorizados como matérias. Nesse aspecto, é interessante repetir um trecho do primeiro anúncio da escola de Penteadó, presente no periódico *A Lanterna* (1913a, p. 3) de 31 de maio de 1913:

Não é por certo uma escola que possa competir na imponência dos prédios e no conforto da instalação com grandes instituições religiosas ou do Estado.  
Infelizmente assim não é. A escola do amigo Penteadó é modesta, muito modesta mesmo. Está instalada numa pequena sala e a sua instalação é pobre.

Primeiramente, é necessário ressaltar que tal anúncio se refere ao primeiro edifício onde a escola se instalou, de modo que, nesse momento, só havia uma sala. De toda forma, a imponência dos grupos escolares parece ter exercido uma

influência sobre o imaginário dos envolvidos no movimento escolamodernista paulista. Nesse sentido, a principal tese aqui defendida é que, diferente do que grande parte da literatura acadêmica sobre a temática leva a crer, a experiência da Escola Moderna Nº1 não estava totalmente à parte do contexto educacional paulista do início do século XX. João Penteado e os demais integrantes da instituição, pelo contrário, souberam se apropriar de um repertório cultural presente na reforma do ensino paulista. Primeiramente através de uma ideia de normalização por meio de uma escola modelo, que deveria ser reproduzida.

Nesse aspecto, os integrantes do movimento escolamodernista paulista souberam acessar os impressos pedagógicos que circulavam no contexto da virada do século. Porém, se apropriaram de apenas alguns de seus aspectos, ignorando questões como o civismo, presente em grande parte deles. Por outro lado, a escola também apresentou algumas transgressões em relação aos grupos escolares do período. Uma delas foi a coeducação dos sexos. Apesar de algumas questões problemáticas, como a de uma formação diferente para meninos e meninas, como exposto anteriormente, é importante destacar que o fato dos grupos escolares aceitarem tanto meninos quanto meninas não significa que eles frequentavam as mesmas salas: isso só ocorreu paulatinamente ao longo do século XX (BENCOSTTA, 2005).

Talvez, a grande novidade seja a intenção de levar isso até grupos marginalizados, filhos de operários pobres, muitos deles negros, que seriam relegados às péssimas condições das escolas isoladas. João Penteado, apesar de não ser normalista, soube transitar entre uma literatura especializada, ligada ao movimento da pedagogia moderna, flertando com o anarquismo.

#### 4 A CRIANÇA NO CENTRO DO PROCESSO EDUCATIVO: A ESCOLA MODERNA DE STELTON (1915-1925)

O que se desejava então era um trabalho sutil de ajustamento, que trouxesse correções graduais ao modelo para aproximá-lo de uma realidade possível, e à realidade para aproximá-la do modelo. Na verdade, o grau de ductilidade da natureza humana não é ilimitado como a princípio se pensava; e em compensação, até mesmo o modelo mais rígido pode dar provas de uma elasticidade insuspeitada. Em suma, se o modelo não consegue transformar a realidade, a realidade deveria conseguir transformar o modelo (CALVINO, 1994, p. 98).

O movimento anarquista nos Estados Unidos é pouco discutido na produção acadêmica em língua portuguesa. E a questão do movimento escolamodernista no país, a despeito da importância que teve a nível internacional, segue o mesmo caminho. Segundo Paul Avrich (2006), entre 1909 e 1961 foram fundadas 21 escolas modernas nos Estados Unidos, sendo que algumas delas correspondem à refundações (como o caso, inclusive, da Escola Moderna de Stelton), em que o grupo relacionado a uma escola que era fechada se reorganizava em outro local. Dentre elas, destaca-se o fato de que 16 não ultrapassaram os cinco anos de existência. A Escola Moderna de Stelton foi a que esteve em funcionamento por mais tempo (1915-1953), sendo que corresponde ainda a uma transladação da Escola Moderna de Nova Iorque, fundada em 1911. Como já mencionado, nos ateremos ao recorte temporal entre sua fundação, em 1915, e a partida de Elizabeth e Alexis Ferm da instituição, em 1925.

Uma das dificuldades de elaborar uma narrativa historiográfica sobre o anarquismo estadunidense é a peculiaridade do movimento em relação ao anarquismo individualista. Enquanto na Europa e nos países cuja tradição anarquista é europeia, como o Brasil, o anarquismo individualista correspondia a uma postura de poucos ativistas que militavam sem estarem vinculados a alguma organização de caráter libertário, o caso estadunidense é muito específico. Os anarquistas individualistas do país, apesar de se oporem a qualquer imposição coletiva, formavam um grupo significativo, tanto numericamente quanto em matéria de militância.

O último capítulo dessa tese iniciará com uma discussão sobre o movimento anarquista nos Estados Unidos. Serão realizados alguns apontamentos sobre a especificidade do país, talvez o único em que o movimento anarquista individualista

chegou a ser predominante, em certo período. Na sequência, serão apresentadas as características do processo de apropriação que os envolvidos na Escola Moderna de Stelton realizaram do modelo pedagógico racionalista.

#### 4.1 APONTAMENTOS SOBRE O ANARQUISMO NOS ESTADOS UNIDOS

A década de 1860 nos Estados Unidos foi marcada pelo surgimento dos “magnatas da indústria”. Durante o período, também chamado de “era da iniciativa privada”, houve um intenso desenvolvimento na infraestrutura, com uma grande ampliação na rede de ferrovias e telecomunicações, bem como certa mecanização da agricultura. Paralelamente, durante o período, se formaram as primeiras organizações trabalhistas do país. Os trabalhadores estadunidenses desenvolveram uma cultura política bastante distinta da europeia, caracterizada pela presença relativamente pequena de ideologias socialistas. O recorte de classe entre os detentores dos meios de produção e o proletariado, comum ao movimento operário europeu, foi substituído por uma lógica de oposição entre produtores de riquezas, e os parasitas, surgindo o que Jorge Ferreira (1995) designa ideologia produtivista. Nesse sentido, muitas organizações políticas operárias, como o caso do *Workingmen’s Party*, fundado em 1829, aceitavam também empresários, e combatiam pessoas que eram vistas como não produtoras, como o caso dos banqueiros.

Uma das características que, em partes, pode ser usada como pista para entender as peculiaridades do movimento trabalhista estadunidense, em contraposição ao europeu, foi a relação entre questões ligadas ao trabalho e aos direitos políticos. Na Europa, de modo geral, os trabalhadores construíram certa consciência de classe antes de lutar pela participação política. O Estado era algo a ser conquistado e, para isso, era necessária uma grande habilidade de mobilização. Já nos Estados Unidos, os trabalhadores conquistaram direitos políticos antes mesmo de se organizarem como classe. Desde a independência, em 1776, a população já gozava de muitos direitos, como o voto, a livre manifestação e a liberdade religiosa. Também podemos afirmar que o contexto social dos Estados Unidos durante o século XIX, dadas as devidas proporções, era um pouco menos desigual do que em grande parte da Europa. Nas palavras de Hanna Arendt (*apud*

FERREIRA, 1995, p. 13), “[...] os trabalhadores da América eram pobres, mas não miseráveis”.

Uma das primeiras federações sindicais estadunidenses com um número significativo de membros, chegando a 700 mil, foi a organização conhecida como *Knights of Labor*, cujo nome completo é *Noble and Holy Order of the Knights of Labor*<sup>47</sup>, e abarcava desde sindicatos poderosos, como o dos ferroviários, quanto cooperativas menores. O tom religioso do nome da organização, fundada por Uriah Stephens em 1869, era uma estratégia para evitar perseguições, utilizando para tanto o direito à livre manifestação religiosa (FERREIRA, 1995). A instituição aceitava qualquer pessoa maior de 18 anos e que vivesse do próprio trabalho, salvo os considerados “parasitas”, já mencionados.

Apesar de um discurso apregoando a fraternidade entre as pessoas (inclusive os empresários) por parte de suas lideranças, não foram poucas as manifestações violentas realizadas pelos *Knights of Labor* em prol de melhores condições de vida. Em todo o caso, os trabalhadores estadunidenses possuíam um grau relativamente alto de especialização, o que fornecia um maior poder de barganha. Assim, a ideologia produtivista permaneceu como a tônica da organização.

Outra federação operária bastante importante do período foi a *American Federation of Labor*. Fundada em 1886 pela união da chamada *Organized Trades and Labor Union* com grupos que se retiraram da *Knights of Labor*, a organização diferenciava-se pelo fato de aceitar apenas sindicatos de profissões especializadas, adotando um sindicalismo por profissão, e não por território. Pautado na ideologia produtivista, tal postura da *American Federation of Labor* marcou um tipo de sindicalismo chamado por Jorge Ferreira (1995) de sindicalismo excludente, ao excluir de suas fileiras os trabalhadores não especializados, na sua maioria, imigrantes.

A migração de trabalhadores foi outra marca da “era da iniciativa privada”, consequência do processo de crescimento econômico do país. Estima-se que entre 1865 e 1915, 25 milhões de imigrantes chegaram em terras estadunidenses, quatro vezes mais do que nos 50 anos anteriores (PURDY, 2017). Motivados pelo crescimento demográfico, pela perseguição política e religiosa, pobreza e

---

<sup>47</sup> “Cavaleiros do Trabalho” e “Nobre e Sagrada Ordem dos Cavaleiros do Trabalho”, respectivamente.

desemprego em seus países de origem, esses imigrantes vindos principalmente de países como Reino Unido, Irlanda, Alemanha, Itália, Espanha, dentre outros, contribuíram para a formação de uma classe trabalhadora bastante heterogênea. Já no final desse período, destaca-se a imigração de japoneses e pessoas vindas do Leste Europeu.

Diferentemente de contextos como o brasileiro, onde o movimento operário se consolidou com a união entre imigrantes e nativos, no caso estadunidense, o resultado foi a fragmentação, em que, de um lado estavam os trabalhadores nativos adaptados ao modelo de produção taylorista/fordista e detentores de certa qualificação, e os imigrantes totalmente desqualificados. A chegada dos imigrantes permitiu que as empresas reduzissem os salários dos trabalhadores nativos, ou substituíssem-nos, se fosse o caso, potencializando o sindicalismo excludente inaugurado com a *American Federation of Labor*.

Uma das primeiras, nesse sentido, foi a criação da filial estadunidense da *International Working People's Association*. A nível mundial, a organização surgiu no Congresso Anarquista Internacional, ocorrido em Londres no ano de 1881. A associação formada no congresso, chamada de “Internacional Negra”, nas palavras de Woodcock (2008, p. 249), “[...] não passava de uma entidade fantasma”, tendo poucos efeitos práticos em relação ao movimento anarquista internacional. Porém, no caso específico dos Estados Unidos, a organização tomou fôlego, especialmente por conta da participação do anarquista alemão Johann Most. A filial estadunidense, fundada em um congresso realizado em Pittsburgh no ano de 1883, era formada principalmente por imigrantes alemães, checos, escandinavos, britânicos e estadunidenses nativos, e defendia

[...] a “destruição da divisão de classes existente por todos os meios, ou seja, por ação energética, implacável, revolucionária e internacional” e “estabelecimento de uma sociedade livre baseada na organização cooperativa de produção”, bem como “direitos iguais para todos, sem distinção de sexo ou raça” (AVRICH; AVRICH, 2012, p. 35, tradução livre).

Na década de 1880, os anarquistas superariam, em números, os marxistas. Nas organizações sindicais estadunidenses (ZIMMER, 2015). Em 1886 a *International Working People's Association* começou a organizar a grande greve que

iniciou em 1º de maio<sup>48</sup> de 1886, em Chicago, pelo direito às 8 horas diárias de trabalho. Reunindo milhares de trabalhadores, o movimento passou a sofrer intensa repressão. Em 3 de maio do mesmo ano ocorreu um atentado a bomba na praça Haymarket, cuja origem até hoje é desconhecida, que resultou na morte de sete policiais e, pelo menos, quatro civis. Oito membros da *International Working People's Association* foram responsabilizados, mesmo sem evidências que os ligassem ao crime. Desses, sete foram condenados à morte (dos quais dois tiveram a pena comutada por prisão perpétua) e um foi condenado a 15 anos de prisão. Dos cinco efetivamente condenados à morte, quatro foram executados e um se suicidou antes da execução. Aqueles que permaneceram presos foram libertados quando o novo governador de Illinois, John Peter Altgeld, declarou que todos os oito acusados eram inocentes. O fato que ficou conhecido como Massacre/Revolta de Haymarket serviu de combustível para alimentar o movimento operário no país. Nas palavras do historiadores do anarquismo Paul e Karen Avrich (2012, p. 35, tradução livre)

Fornecendo aos anarquistas seus primeiros mártires, as execuções de Haymarket estimularam o crescimento do movimento, especialmente entre os imigrantes recém-chegados que estavam achando seu novo país indiferente e as autoridades inconfiáveis.

Outra organização importante, nesse aspecto, foi a *United Mine Workers*, fundada em 1890 por trabalhadores das minas de carvão, e que tinha como principal característica o fato de não excluir trabalhadores, nem por conta da nacionalidade, nem da especialização. A organização atraiu uma quantidade considerável de filiados, em grande parte anarquista. A medida que o movimento se radicalizava, passando a ampliar o recorte de abrangências, passando a se chamar *Western Federation of Miners*.

Os membros da *Western Federation of Miners* tiveram um papel importante na formação de outra federação operária de grande importância: a *Industrial Workers of World*. Fundada em 1905, a organização diferenciou-se de outras como a *Knights of Labor* e a *American Federation of Labor* por adotar uma postura centrada na questão da classe. Apesar de haver entre os associados uma variedade de correntes socialistas, a predominante foi a anarcossindicalista, atuando numa perspectiva internacionalista. Os *wobblies*, como ficaram conhecidos os membros da

---

<sup>48</sup> A data e a pauta de reivindicação foram escolhidas em 1884 pela *Federation of Organized Trades and Labor Unions of the United States and Canada*, uma federação de organizações trabalhistas.

*Industrial Workers of World*, absorveram grande parte dos trabalhadores ignorados pelas demais organizações e, seguindo a tendência do anarquismo europeu, não se envolveram em eleições políticas (FERREIRA, 1995).

O movimento anarquista nos Estados Unidos consolidou-se através da influência de duas correntes filosóficas. A primeira delas refere-se ao anarquismo individualista surgido no início do século XIX, em grande parte, pautado em autores nativos. É interessante perceber que tais referenciais, em grande parte, eram pensadores e políticos que não faziam parte do movimento anarquista, sendo na sua maioria pessoas que lutavam contra algum tipo de opressão. A principal referência, nesse sentido, era Thomas Paine (1737 – 1809), um dos “Pais Fundadores dos Estados Unidos”, ou seja, um dos políticos que assinaram a Declaração de Independência do país. Apesar da origem britânica, Paine foi um dos grandes ativistas que combateu os abusos da Inglaterra, bem como a própria monarquia (FERNANDES; MORAIS, 2017). Contrário à escravidão e republicano, a ligação de Paine com o pensamento anarquista se limitou à defesa da liberdade.

Henry David Thoreau (1817 – 1862), por sua vez, exerceu influência sobre o anarquismo individualista estadunidense ao escrever sobre o conceito de desobediência civil. A grande preocupação do autor, nascido nos Estados Unidos, “[...] era o protesto individual: a instintiva desconfiança com que encarava o pensamento da massa fez com que evitasse a ação coletiva” (WOODCOCK, 2008, p. 243). Thoreau também era um crítico feroz do Estado, o que o aproximou dos anarquistas: “Concordo totalmente com a máxima que diz – o melhor governo é o que menos governa – e gostaria de vê-lo ser posto em prática o mais breve possível, de forma sistemática” (THOREAU *apud* WOODCOCK, 2008, p. 242).

Na prática, o anarquismo individualista se materializou enquanto doutrina social principalmente através da formação de diversas colônias utópicas de viés libertário. A formação de tais colônias foi algo bastante recorrente na história dos Estados Unidos, inspiradas principalmente nos socialistas utópicos, como Robert Owen que, inclusive, fundou uma colônia em território estadunidense chamada *New Harmony*. Tal colônia, fundada quando Owen através da compra de uma colônia anterior chamada de *Harmony*, durou cerca de três anos (1825 – 1827). Uma testemunha de tal experiência foi Josiah Warren (1798 – 1874), que afirmou que o fracasso da colônia se deveu, em parte, à inabilidade de Owen em lidar com os conflitos:

Nossos “interesses unidos” entraram em choque com a individualidade das pessoas e das circunstâncias, com o instinto de autopreservação... Tornou-se evidente que concessões e compromissos são tão mais indispensáveis quanto maior for o contato entre pessoas e interesses... (WARREN apud WOODCOCK, 2008, p. 244)

Após o fracasso de *New Harmony*, Warren continuou militando no movimento de formação de colônias utópicas. Antes de uma colônia, propriamente dita, criou em Cincinnati a chamada “Loja do Tempo”: uma espécie de loja onde Warren vendia mercadorias em troca de vales que corresponderiam a certo tempo de trabalho dentro do ofício do comprador, objetivando construir uma cultura de auxílio mútuo. Com o fim da “Loja do Tempo”, que durou três anos, entre 1827 e 1830, Warren começou a trabalhar no periódico *The Inquirer*, com Robert Owen. Posteriormente, passou a se dedicar à formação de colônias, sendo que a primeira delas, a “Vila Igualdade”, marca o abandono das práticas owenistas e fourieristas em prol de um sistema de acordos mútuos, tal como ocorria na “Loja do Tempo”. Segundo Woodcock (WOODCOCK, 2008), a “Vila Igualdade” foi a primeira comunidade anarquista fundada em território estadunidense.

Por fim, um teórico de grande participação no movimento anarquista individualista foi Benjamin Tucker (1854 – 1939), cuja importância está principalmente em suas sistematizações, traduções e adaptações de obras de autores anarquistas. Principalmente através de um periódico chamado *Liberty*, Tucker foi responsável pela tradução e publicação de obras de importantes individualistas, como Max Stiner, Lysander Spooner e Stephen Pearl Andrews. Nas palavras de Woodcock (WOODCOCK, 2008, p. 248), Tucker se opunha tanto ao anarquismo coletivista, “[...] por acreditar que a liberdade era incompatível com qualquer tipo de comunismo – quanto aos defensores da propaganda pela ação, que lhe parecia, basicamente, imoral”.

O anarquismo individualista foi muito influente até o final do século XIX. A partir desse momento, outra tradição começa a angariar cada vez mais adeptos: a tradição imigrante, trazida principalmente por revolucionários alemães que emigraram após 1870. Forjada no anarquismo social, inicialmente esse grupo estava alinhado com o anarquismo coletivista e, posteriormente, com o anarquismo comunista.

No início do século XX, o movimento anarquista estadunidense era predominantemente imigrante. Porém, não se trata mais dos imigrantes que levaram

consigo o pensamento anarquista social, mas uma nova leva, especialmente os judeus do leste europeu. De acordo com Kenyon Zimmer (AVRICH, 2006), entre 1880 e 1924, cerca de dois milhões de judeus migraram do Leste Europeu para os Estados–Unidos, se tornando um dos principais sustentáculos do anarquismo estadunidense até a Primeira Guerra Mundial. A maioria desses judeus só tiveram contato com o anarquismo em território estadunidense. Importante destacar, nesse contexto, que os judeus formavam um grupo étnico, não necessariamente ligado à religiosidade. Havia os chamados judeus seculares que comungavam de uma língua (o ídiche), literatura, músicas, culinária, etc, mas não do judaísmo. No caso dos judeus seculares anarquistas havia, inclusive, a negação do judaísmo e do sionismo. Os judeus serão o grupo de maior preponderância no movimento escolamodernista que coordenou a experiência pedagógica que será discutida na sequência: a Escola Moderna de Stelton.

#### 4.2 O MOVIMENTO ESCOLAMODERNISTA EM NOVA IORQUE E STELTON

A exemplo do que ocorreu em São Paulo, o fuzilamento de Francisco Ferrer y Guardia mobilizou uma quantidade significativa de pessoas nos Estados Unidos, especialmente na Cidade de Nova Iorque. As manifestações de protestos envolveram não apenas anarquistas, mas livres-pensadores e intelectuais, como o professor de sociologia da *Brown University* Lester F. Ward (*apud* AVRICH, 2006, p. 38, tradução livre), que escreveu na ocasião: “Ferrer foi um mártir para o princípio da educação. Houve mártires para religião e para a ciência, mas nunca houve um mártir para a educação”.

Tal como no caso paulista, os aniversários da execução de Ferrer y Guardia eram marcados por atos políticos nos Estados Unidos. Um marco, nesse sentido, foi o surgimento da *Francisco Ferrer Association*, mantenedora do *Ferrer Center*, um centro cultural que reuniu uma grande quantidade de intelectuais, anarquistas ou não, especialmente aqueles ligados à educação. As primeiras discussões sobre a fundação da *Francisco Ferrer Association* ocorreram na casa do Dr. Edward Bond Foote, “[...] um livre-pensador de Nova Iorque e reformador sexual, que, junto com seu pai, foi um pioneiro na defesa do controle de nascimento e contracepção e um doador liberal para causas radicais” (AVRICH, 2006, p. 38, tradução livre).

Oficialmente, a organização foi fundada em 3 de junho de 1910 por 22 membros, metade composta de anarquistas militantes, dentre eles, Emma Goldman, Harry Kelly, Leonard Abbott, Alexander Berkman e Jaime Vidal, antigo colaborador da Escola Moderna de Barcelona. Muitas pessoas se aproximaram da organização e do anarquismo por conta do carisma de Emma Goldman, como o caso de Alden Freeman, um filho de um tesoureiro da *Standard Oil Company*, que era o “anjo financeiro” da instituição (AVRICH, 2006, p. 45, tradução livre). O que unia pessoas tão diferentes, segundo Harry Kelly (*apud* AVRICH, 2006, p.45, tradução livre), era “[...] um profundo, subjacente protesto contra o fuzilamento de Ferrer, um amplo entendimento geral do desejo de uma escola como a que ele iniciou na Espanha” e a ideia de que “a melhor maneira de fazer do mundo um lugar melhor para viver é começar com as crianças”.

O primeiro presidente da *Francisco Ferrer Association* foi Leonard Abbott (1878 – 1953). Durante sua adolescência na Inglaterra, país onde nasceu, Abbot teve contato com os trabalhos de Thomas Paine, Piotr Kropotkin e o anarquista britânico William Morris. Após emigrar para os Estados Unidos, em 1897, participou de organizações socialistas, sendo que o interesse pelo anarquismo cresceu com a prisão e execução de Ferrer y Guardia (AVRICH, 2006). Sua postura calma rendeu-lhe apelidos: “A galera Ferrer se referia a ele como ‘Irmã Abbott’ por causa de sua suavidade, um homem que não poderia machucar uma mosca”, lembra Maurice Hollod (2005), ex-aluno da escola.

Com personalidade completamente oposta à de Abbot, Emma Goldman (1878 – 1953) foi uma das principais militantes do movimento anarquista estadunidense. Judia secular nascida na Lituânia, Emma Goldman emigrou para os Estados Unidos em 1885, passando a trabalhar em uma fábrica de roupas e participar de encontros de um grupo de socialistas alemães. Segundo Paul Avrich (2005), a tragédia de *Haymarket* foi fundamental para a radicalização de Emma, que passou a atuar em uma série de causas, como igualdade de gênero, controle de natalidade, trabalho, liberdade artística e educação libertária. A “Rainha Vermelha”, “Rainha dos Anarquistas” ou, simplesmente, “Emma Vermelha”, era uma grande oradora, de modo que exerceu uma grande influência sobre o movimento libertário. Seu apelido advém de uma dupla origem: sua ligação com o socialismo e o fato de enrubescer: “[...] mas Emma era uma pé-no-saco. Eu não conseguia suportar seu rosto vermelho e seu semblante atarracado” (SCHOENWETTER, 2005, p. 230, tradução livre).

Uma pessoa de grande importância, tanto na formação anarquista de Goldman, quanto na vida pessoal, tendo sido seu companheiro por mais de meio século, foi Alexander Berkman (1870 – 1936). Também conhecido como “Sasha”, assim como Goldman, Berkman foi discípulo de Johann Moss, editor do periódico *Freiheit*<sup>49</sup>, bastante popular entre os anarquistas judeus, e um dos primeiros defensores estadunidenses da propaganda pelo ato. Talvez por conta dessa influência, Sasha e Emma organizaram em 1892 uma tentativa frustrada de assassinato contra o industrial Henry Clay Frick, que levou três tiros e uma facada, mas sobreviveu. Após o fato, Emma Goldman teve uma passagem rápida pela prisão mas foi inocentada, diferente de Alexander Berkman, condenado a 22 anos de prisão, posteriormente reduzidos para 14 anos (AVRICH, 2005).

Durante o período em que Alexander Berkman esteve preso, Emma Goldman continuou com a militância anarquista, especialmente ligada à educação. O interesse específico no campo pedagógico, segundo Paul Avrich (2006), inicia com a visita que realizou ao orfanato de Paul Robin, no ano de 1900. Também, nesse sentido, visitou A Colmeia de Sébastien Faure no ano de 1906. Além de contatos com nomes de destaque da pedagogia libertária, também estreitou laços com pedagogos de fora do círculo libertário, como John Dewey, que afirmou que a reputação de Emma como “[...] mulher mais perigosa da América foi construída completamente por uma conjunção de imprensa marrom com investidas policiais mal orientadas. Ela é uma pessoa romântica e idealista, com uma personalidade altamente atraente” (DEWEY *apud* AVRICH, 2006, p. 40 tradução livre).

A influência de Emma Goldman foi fundamental na *Francisco Ferrer Association*, cujo objetivo era publicar obras que tratassem do pensamento de Ferrer y Guardia, o que foi realizado, principalmente, através do periódico *Mother Earth*<sup>50</sup>, editado pela própria Emma. Com essa finalidade, foi publicada a obra *A Escola Moderna*, bem como o programa da Liga Internacional pela Educação Racional da Infância. Também, nesse aspecto, é importante destacar o já citado panfleto *Francisco Ferrer: His life, work and martyrdom* (2001) (Figura 3). Havia também a intenção de publicar traduções dos livros da editora da Escola Moderna de Barcelona, algo que não se concretizou (AVRICH, 2006). Em paralelo com as

---

<sup>49</sup> “Liberdade”, em tradução livre.

<sup>50</sup> “Mãe Terra”, em tradução livre.

publicações, a organização também promovia encontros nos aniversários da execução de Ferrer y Guardia.

Outro nome de destaque no movimento escolamodernista estadunidense foi Harry Kelly (1871–1953). Nascido nos Estados Unidos, Kelly passou grande parte das suas três primeiras décadas de vida na Inglaterra, onde teve contato com o pensamento de autores libertários como Malatesta, Max Nettlau e Kropotkin, mantendo, inclusive, certa amizade com o último. De acordo com Avrich (2006), Harry Kelly foi responsável por iniciar diversos membros do *Ferrer Center* na leitura de Kropotkin. Kelly, junto de Alexander Berkman, que já havia cumprido sua pena, e Emma Goldman, foram as principais lideranças das manifestações contra a execução de Ferrer y Guardia na Cidade de Nova Iorque.

Apesar de outras atividades, o principal interesse da *Francisco Ferrer Association* era a fundação de escolas pautadas no modelo pedagógico racionalista. As primeiras mobilizações nesse sentido ocorreram em 13 de outubro de 1910, data alusiva ao primeiro aniversário da morte de Ferrer y Guardia, e se materializou em 1º de janeiro de 1911, com a inauguração da Escola Moderna de Nova Iorque, também chamada de *Ferrer Center*. A instituição, fundada principalmente através de contribuições de Alden Freeman e do Dr. Foote, se estabeleceu num lugar bastante simbólico: o *Greenwich Village*, uma região conhecida pela efervescência de movimentos de contestação. O centro era frequentado por liberais e socialistas, especialmente aqueles interessados na área da educação, mas eram os anarquistas a grande base da instituição.

A intenção principal da *Francisco Ferrer Association* era criar uma escola diária para crianças, ou seja, uma escola que funcionasse durante toda a semana. Pela escassez de recursos, a Escola Moderna de Nova Iorque abriu suas portas como uma espécie de centro de estudos para adultos, onde eram ministradas palestras relacionadas a questões sociais e algumas aulas no período vespertino, de temáticas como “Princípios do governo americano”, “História contemporânea” e “Literatura contemporânea” (AVRICH, 2006). Dentre os palestrantes, destacam-se Leonard Abbott, Theodore Schroeder, Willian Thurston Brown, James F. Morton, John R. Cryell e Bayard Boyesen.

Por indicação de Emma Goldman, a escola ficou sob a direção de Bayard Boyesen, um professor do *Columbia College*, instituição tradicional da Cidade de Nova Iorque. De acordo com Paul Avrich (2006), a aproximação com movimentos

anarquistas, feministas e vanguardas artísticas colocou-o na mira do presidente da instituição, Nicholas Murray Butler. Por fim, após grande pressão do presidente Butler, Boyesen larga a universidade para aceitar o convite de Emma. De acordo com as memórias de Morris Beresin (2005, p. 226, tradução livre), o *Ferrer Center*

Era uma organização tão política quanto cultural. Ali eram promovidas palestras (todo domingo, em inglês) e fóruns, havia uma escola dominical para crianças, distribuíam literatura e publicavam livros e panfletos, incluindo a história dos anarquistas judeus na América de Joseph Cohen.

Joseph Cohen, mencionado no final da citação acima, foi outro anarquista judeu de grande importância no movimento escolamodernista estadunidense. Cohen ingressou no grupo envolvido com a Escola Moderna de Nova Iorque em 1913, transferido da Escola Moderna da Filadélfia. Gussie Denenberg (2005, p. 212, tradução livre), anarquista que frequentava o *Ferrer Center*, recorda que Joseph Cohen teria ido para o *Ferrer Center* “[...] como ‘organizador’, o que na prática significa zelador ou cuidador. Ele era chamado de ‘o *shames*’ [cuidador, em ídiche], assim como meu marido Jack Isaacson era chamado ‘o rabino’”.

Em junho de 1911, iniciou-se um processo de arrecadação de fundos para a fundação da escola diária para crianças, que exigiria muito mais recursos do que o centro de estudos para adultos, como um edifício com maior estrutura do que aquele onde estavam instalados. Nesse aspecto, foram utilizadas estratégias muito similares às do Comitê Pró-Escola Moderna em São Paulo, como banquetes e palestras – além de contribuições regulares de Alden Freeman.

A inauguração da escola diária para crianças ocorreu em 13 de outubro de 1911, em um outro edifício com três andares e um jardim. Na mesma época da abertura da escola diária, a exemplo do que ocorreu na Escola Moderna de Barcelona, a *Francisco Ferrer Association* iniciou a prática de publicar um periódico intitulado *The Modern School*<sup>51</sup>. Com a ampliação, foi necessário aumentar o número de pessoas envolvidas na escola. O primeiro foi Frank, o zelador da instituição, originário da Lituânia. Uma das primeiras alunas da turma de crianças da Escola Moderna de Nova Iorque, Revolté Bercovici (2005, p. 259, tradução livre), lembra que o apelido do zelador era “Franky o excêntrico<sup>52</sup>”, que um dia “[...] cortou a cabeça de um gato fora para ensinar ‘sobre a vida’”.

---

<sup>51</sup> Em tradução livre, *Revista da Escola Moderna*.

<sup>52</sup> No original, “*Franky the cranky*”

Com a ampliação da escola, não foi possível que Bayard Boyesen exercesse, ao mesmo tempo suas funções na *Francisco Ferrer Association* e na Escola Moderna de Nova Iorque. Por conta disso, abdicou da segunda função e passaram a atuar como professores da escola o casal John<sup>53</sup> e Abby Coryell. Dos dois, John Coryell é quem estava significativamente inserido no cenário da educação libertária, tendo publicado diversos textos para o periódico *Mother Earth*.

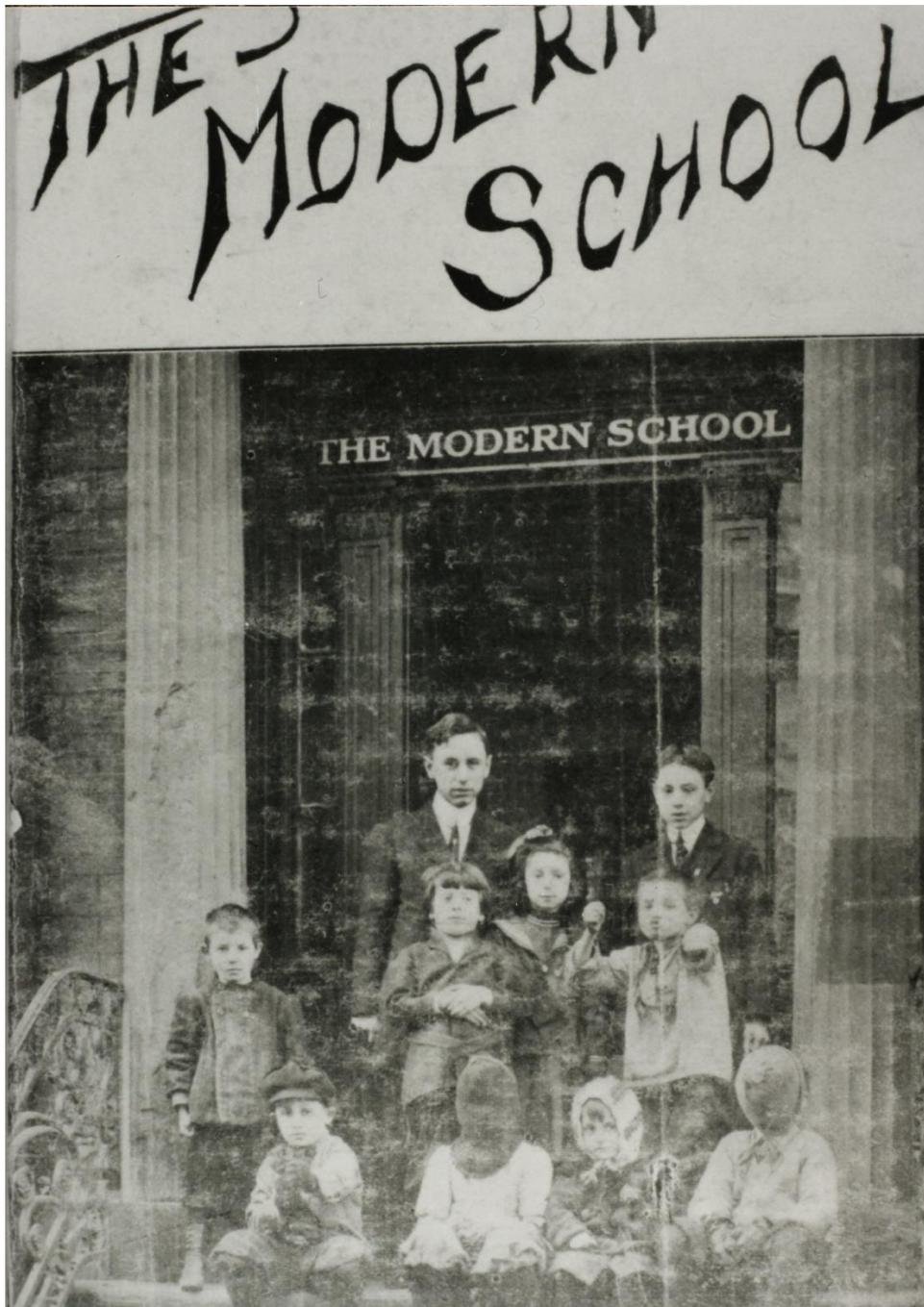
Os Coryell, aparentemente, eram bem vistos entre os alunos. Amour Liber (2005, p. 197, tradução livre), primeiro aluno da instituição, afirma que “Nossos primeiros professores foram os Coryell e eu era muito amado por eles”. Revolté Bercovici (2005, p. 259, tradução livre) corrobora com tal posição em relação ao apreço aos Coryell, fazendo um adendo: “Nossos professores, os Coryell, eram muito bons. Nós éramos selvagens, muito malcomportados. [...] Diversas pessoas da sociedade iam visitar. Parecia um zoológico”.

A frase acima demonstra que, apesar dos Coryell estarem inseridos nas discussões pedagógicas do contexto, os primeiros dias da escola foram bastante atribulados. Ao mesmo tempo chama a atenção o fato das “visitas” realizadas à escola, o que demonstra que a pedagogia racionalista despertava certo interesse na sociedade. De todo modo, o comportamento das crianças parece ter sido determinante na desistência dos Coryell, que tinham uma idade avançada. De acordo com Paul Avrich (2006), a gota d’água foi quando um dos irmãos de Revolté Bercovici subiu em uma janela e ameaçou se jogar.

---

<sup>53</sup> John Coryell ficou conhecido pela criação do personagem de literatura policial “Nick Carter”.

**Figura 18** - Will Durant com seus alunos na entrada da Escola Moderna de Nova Iorque (1912)



**Fonte:** Acervo *Friends of Modern School*.

O professor escolhido para tomar o lugar dos Coryell foi Will Durant (Figura 18), que já participava de palestras no *Ferrer Center*. Indicado por Alden Freeman, Durant, que havia abandonado um seminário católico, iniciou sua atuação com nove alunos. Com a chegada de Will Durant, o problema de comportamento dos alunos

não foi resolvido. Revolté Bercovici (2005, p. 198, tradução livre) traz um relato curioso:

Will Durant substituiu os Coryells. Nós não gostávamos dele. Ele não era um bom professor. Ele estava interessado em palestras para adultos, e todas essas coisas, mas não em ensinar crianças. 'Lá vem o impostor', nós dizíamos quando víamos ele se aproximando. Nós queríamos matá-lo. Então nós dançamos ao redor dele em círculo, como índios a caminho da guerra, aproximando-se cada vez mais. Aquilo o assustou um pouco. Nós não gostávamos da escola porque não gostávamos de Durant.

Tal relato expõe uma característica de grande parte do movimento anarquista pela educação: o frágil conhecimento do universo infantil. Amour Liber (2005, p. 197, tradução livre), por sua vez, apresenta uma visão distinta de Bercovici em relação à Durant:

Todas as crianças amavam os Coryells, então, inicialmente, ele teve tempos difíceis. Nós fazíamos brincadeiras com ele, e ele não entendia por que. Mas com grande paciência e gentileza ele superou nossa hostilidade e se tornou muito popular.

Will Durant permaneceu na instituição até 1913, quando desistiu da função de diretor e se casou com uma aluna, Ida Kaufman. Ariel, como era conhecida, era a aluna mais velha da turma, com 14 anos. Manuel Komroff (2005, p. 202, tradução livre), desenhista que frequentou o *Ferrer Center*, tem uma lembrança curiosa do casamento de Will e Ariel: "O juiz apontou seu dedo para Will e disse, 'Lembre-se, você não deve dormir com ela até ela ter dezesseis anos!'. Após sair da função de professor regular da Escola Moderna de Nova Iorque, Willian Durant continuou ministrando palestras no local e teve uma longa carreira acadêmica, produzindo, em parceria com sua esposa Ariel, livros sobre filosofia e história<sup>54</sup>.

A próxima professora que atuou na Escola Moderna de Nova Iorque foi a socialista Cora Benett Stephenson, que iniciou um jardim de infância na escola. Auxiliada pela anarquista individualista Helen Lund, Cora Beneth Stephenson trouxe as técnicas e equipamentos do método Montessori para as aulas, mantendo a lógica de escola centrada na criança. Uma lembrança de Maurice Hollod (2005, p. 205, tradução livre) demonstra essa questão:

No meu terceiro dia na escola eu agi como um pequeno impertinente. Cora Benett Stephenson era a chefe da escola. Ela era pessoa mais amável que eu já encontrei. Ela me disse: "Eu não acho que você esteja pronto para aula ainda. Eu acho que você quer brincar. Então, porque você não vai para

---

<sup>54</sup> Coincidentemente, consta no inventário de livros de João Penteado, presente na obra de Carmen Sylvia Vidigal Moraes (2013), o livro *Filosofia da Vida* de Will Durant, traduzida por Monteiro Lobato e publicada pela Companhia Editora Nacional na década de 1930.

o jardim hoje?”. Ela disse calmamente, sem nenhuma hostilidade. Eu pensei: que tipo de escola é essa onde eles punem você deixando você brincar? Eu brinquei no jardim o dia todo. E no próximo dia também. No dia seguinte eu falei para a Sra Stephenson que eu não queria ir para o jardim de novo. Ela disse: “Você se sente pronto para sentar e trabalhar com o resto da turma?”. Eu disse sim. “Tudo bem, então entre”. Você pode imaginar a diferença entre esse tipo de disciplina e a das escolas públicas daqueles dias, um tipo militar de disciplina, uma disciplina de batalhão? Aquilo foi exatamente o que aconteceu.

De acordo com Paul Avrich (2006), os anarquistas que frequentavam o *Ferrer Center* eram, em sua maioria, jovens, classes baixa e média, em grande parte estrangeiros (especialmente judeus), coletivistas, revolucionários no temperamento e favoráveis à violência em alguns casos. Já o segundo grupo mais numeroso, o de livres-pensadores e liberais, eram mais velhos, individualistas na economia, de inclinação tolstoiana, e mais enraizados no pensamento do século XIX. Nas palavras de Paul Avrich (2006, p. 40), o que ligava anarquistas e livres-pensadores em território estadunidense era uma

[...] afinidade próxima e de longa data, ambos compartilhavam um viés antiautoritário em comum, e uma tradição comum do secularismo radical que se estendia até Paine e Robert Owen, heróis para aqueles próximos aos ateus e anarquistas

Entre as pessoas atraídas pelo *Ferrer Center* estavam incluídos aqueles revolucionários adeptos da estratégia chamada “propaganda pela ação”, ou seja, o uso de violência para gerar um fato que chame a atenção para determinada questão. Durante os meses de junho e julho de 1914, três frequentadores do centro organizaram um atentado contra o empresário John D. Rockefeller, fundador da *Standard Oil Company*. Porém, a bomba que seria utilizada explodiu prematuramente, no dia quatro de julho, matando os envolvidos e ferindo dezenas de pessoas.

A explosão, ocorrida na *Lexington Avenue*, serviu como combustível para a perseguição do *Ferrer Center* e, conseqüentemente, a Escola Moderna de Nova Iorque. Além do surgimento de diversos espões, a escola perdeu o apoio financeiro de Alden Freeman (KELLY, HIRSH, ABBOT, 1914). Paralelamente, Cora Bennet Stephenson, que atuava como diretora, abdicou de seu cargo.

Com a saída de Cora Bennet Stephenson, entraram em cena os últimos professores a dirigir a Escola Moderna de Nova Iorque, antes da mudança para Stelton: Robert Hutchinson e sua esposa Delia Hutchinson. Ambos tinham origem acadêmica e grande militância social. “Bobby” estudou em Harvard e estava

familiarizado com o pensamento de Ferrer y Guardia, tendo publicado textos sobre o assunto na revista do Centro Ferrer, *The Modern School*, enquanto “Deedie” estava envolvida principalmente em questões de higiene e dietéticas. Nas palavras de Paul Avrich (2006, p. 227), as crianças “[...] estavam totalmente enamoradas por esse atraente casal de classe alta, com suas histórias de lugares distantes que eles visitaram e as estranhas formas de viver que eles viram”.

Os problemas surgidos com a explosão levaram os membros da Associação Ferrer a tomarem a decisão de mudar o local da escola para a localidade de Stelton em Nova Jérsei. A ideia partiu de Harry Kelly, um dos principais nomes da Associação. A decisão, além de envolver os problemas decorrentes do atentado a bomba na Avenida Lexington, estava ligada também, segundo seus idealizadores, à necessidade do contato da criança com a natureza.

Os benefícios físicos devem ser grandes e os mentais certamente não serão menores. [...] O isolamento seria tão ruim para a escola quanto o excesso de agitação, e com a ideia de uma escola no campo vem, naturalmente, a de uma comunidade. Uma combinação dessas duas coisas deve trazer muitas vantagens (KELLY; HIRSH; ABBOT, 1914).

Como já mencionado, a formação de colônias utópicas foi algo bastante recorrente na história dos Estados Unidos. O empreendimento levado adiante por Harry Kelly e os demais trazia uma questão inovadora: uma colônia utópica cujo coração seria uma escola. A *Francisco Ferrer Association*, então, reunindo dinheiro dos interessados, adquiriu 68 acres de terra para a fundação da *Ferrer Colony*, que durou entre 1915 e 1953. Nove acres ficaram para a escola e 50 foram vendidos para membros da colônia. O resto foi usado para estradas e terrenos baldios. O lucro trazido com a venda pôde cobrir os gastos e ser usado em benfeitorias.

No mesmo ano da mudança para Stelton, Bobby e Delia Hutchinson decidem sair da Escola Moderna de Stelton, bem como da colônia, com o objetivo de montar sua própria escola na localidade de Stony Ford, na Califórnia. Segundo Avrich (2006), a grande questão que levou os Hutchinson a deixar Stelton foi o fato deles não concordarem com a intromissão dos pais dos alunos na escola. Essa visão comunga, em certo ponto, daquela adotada na Escola Moderna de Barcelona, onde os pais eram vistos como uma população a ser transformada, usando os filhos como instrumento.

Com a saída dos Hutchinson, a escola ficou a cargo do socialista formado em Harvard, Henry T. Schittkind. Os relatos analisados não trazem muitas menções a

Schnittkind, provavelmente pelo fato de que atuou poucas semanas na escola. Nas palavras de Emma Gilbert (AVRICH, 2006, p. 272, tradução livre), ele

[...] ficou apenas alguns meses, até o Dia de Ação de Graças, mas nesse curto tempo ele deixou uma impressão duradoura na escola, e a escola deixou uma impressão duradoura nele. Ele ensinou para nós os mais inacreditáveis jogos de palavras, ele nos ensinou Dickens, ele nos ensinou álgebra. Ele era um erudito clássico e um extraordinário professor. Anos depois, quando eu fui para o Ensino Médio, eu continuava lembrando sua álgebra, e isso tornou o assunto fácil para mim. Eu acho que ele foi o professor com mais dom que eu já vi.

Após Schnittkind, a escola ficou temporariamente sob a direção de Abe Grossner. A próxima pessoa a ocupar permanentemente o cargo de diretor da escola foi Willian Thurston Brown, junto com sua companheira Elsie Prat, em 1916. Brown deu continuidade às práticas utilizadas até então na escola, em que os alunos escolhiam as atividades que desejavam realizar, sem punições ou currículo formal. Durante esse período, dois fatos interferiram significativamente na *Ferrer Colony*. Primeiramente, a entrada dos Estados Unidos na Primeira Guerra Mundial, em 1917, dividiu os anarquistas. Apesar de grande parte deles serem pacifistas, a ameaça gerada pelo avanço do Impérios Centrais fez com que muitos anarquistas, dentre eles Kropotkin e Tucker, passassem a apoiar abertamente os Aliados. Tal divisão também surgiu na Colônia Ferrer, onde pessoas como o próprio Willian Thurston Brown passaram a apoiar os Aliados na guerra.

Nesse período a escola tinha cerca de 80 alunos, sendo que cerca de 30 deles viviam no pensionado organizado por voluntários, que fora adaptado na casa da fazenda. A necessidade de alguém para cuidar permanentemente do pensionato foi sanada com a chegada do casal Jim e Nellie Dick, que passaram também a integrar o quadro de professores. O casal era bastante inteirado no movimento escolamodernista, sendo que Jim, que era filiado à Liga Internacional pela Educação Racional da Infância, teve uma escola moderna em Liverpool e conheceu pessoalmente Ferrer y Guardia em 1907 (AVRICH, 2006). Nellie também criou uma escola moderna na mesma cidade, com cerca de cem crianças. Em uma excursão com seus alunos, para ver uma manifestação de 1º de Maio, no ano de 1913, Nellie conheceu Jim e, ao final do mesmo ano, convidou-o para ser o codiretor de sua escola.

No ano de 1914, no mesmo ano em que Nellie e Jim passaram a viver como um casal, a escola moderna coordenada por eles foi fechada pelas autoridades. No início de 1917, ambos emigram para os Estados Unidos, entrando em contato com o

grupo do *Ferrer Center*. Nesse momento, foram convidados para cuidar do pensionato.

O segundo fator de desestabilização da Colônia Ferrer foi a Revolução Russa. Primeiramente pelo impulso revolucionário gerado por ela, que levou a intensos debates, bem como o retorno de judeus russos para seus locais de origem. Paralelamente, a eclosão do processo revolucionário russo gerou a primeira Ameaça Vermelha<sup>55</sup>, um período de intensa repressão à toda manifestação comunista ou anarquista. Paul Avrich (2006) afirma que com a Ameaça Vermelha, apesar de ser responsável pela deportação de diversos nomes importantes do movimento escolamodernista nos Estados Unidos, como Emma Goldman e Alexander Berkman, a colônia em si não foi atingida significativamente pela perseguição anticomunista. Em todo o caso, para as cidades vizinhas, a Colônia Ferrer era “[...] um ninho de ateus, rebeldes e libertinos, com filhos sem limites criados em uma atmosfera de promiscuidade descontrolada e com uma dieta de vegetais e nozes” (AVRICH, 2006, p. 272, tradução livre). Nellie Dick (apud AVRICH, 2006, p. 297, tradução livre) faz um interessante relato sobre essa visão acerca da colônia: certa vez, ao pegar carona de Stelton para New Brunswick, o motorista pontuou: “Ah sim, você veio daquela colônia de amor livre onde um sino bate meia-noite e todo mundo muda de parceiros”.

Foi nesse turbulento período que Willian Thurston Brown, após três anos e meio, abdicou do cargo de diretor da Escola Moderna de Stelton para atuar como diretor da *Walt Whitman School*, aberta na Califórnia. Um pouco antes da partida de Brown foi iniciada a construção do prédio definitivo da Escola Moderna de Stelton pelos colonos, com apoio de diversos voluntários. Ao final de 1919 o prédio estava completo, e a escola inicia o ano de 1920 em sua nova estrutura – porém, sem direção. Nesse momento desembarcou na colônia um casal que terá grande importância na Escola Moderna de Stelton: Alexis e Elizabeth Ferm.

---

<sup>55</sup> No idioma original, *Red Scare*.

**Figura 19** - Alexis e Elizabeth Ferm (s.d.)

**Fonte:** *Acervo Friends of Modern School.*

“Tio Ferm” e “Tia Ferm” (Figura 19), como ficaram conhecidos, foram convidados por Harry Kelly para, inicialmente, cuidar do pensionato da colônia. Ao receberem o convite, Elizabeth (*apud* AVRICH, 2006, p. 297, tradução livre) declarou com entusiasmo: “Uma escola de trabalhadores! Uma escola pobre! Uma escola negligenciada!”. Os Ferm já estavam envolvidos com os movimentos anarquista, monotributista e educacional desde fins do século XIX. Elizabeth, em 1887, ingressou em uma escola de treinamento de professores anexa ao *Free Kindergarten of All Souls*, se formando em 1897 e, posteriormente, atuando como diretora da instituição (AVRICH, 2006). Seu grande referencial teórico de formação e que usou por toda sua vida foi o pedagogo alemão Friedrich Froebel (1782 – 1852). Em contrapartida, Alexis deixou a escola ainda na infância e teve uma formação autodidata, posteriormente participando de palestras, nas quais teve contato com as diversas correntes de pensamento social do momento.

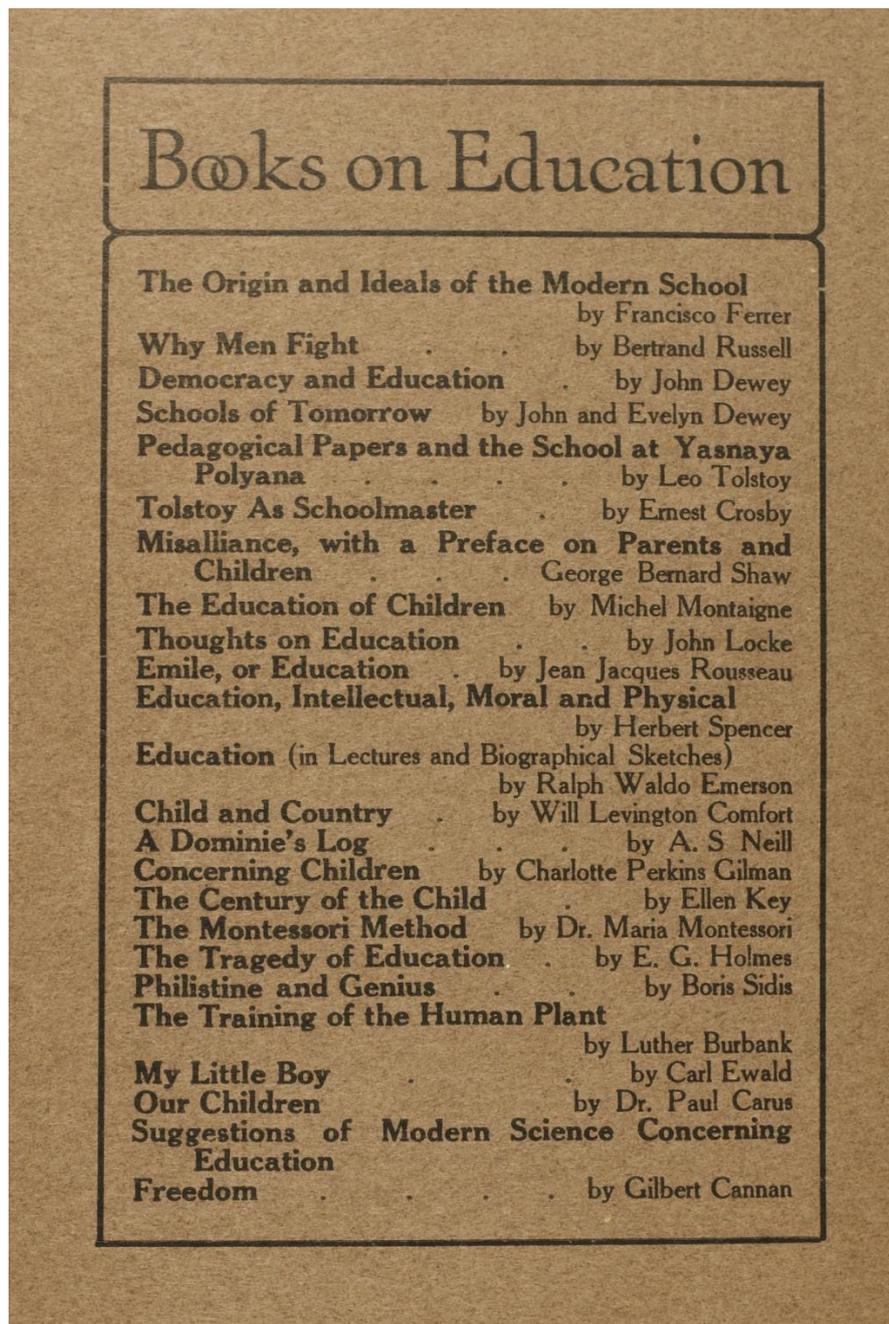
O recorte temporal de análise desta tese abrangerá principalmente o período entre o início da Escola Moderna de Stelton em 1915 até o momento em que os

Ferm deixaram a escola, em 1925. Tal escolha tem como fundamento, primeiramente, a relativa sincronidade em relação à Escola Moderna Nº1, discutida no capítulo anterior.

#### 4.3 APROPRIAÇÕES DA PEDAGOGIA RACIONALISTA NA ESCOLA MODERNA DE STELTON

Francisco Ferrer y Guardia inegavelmente foi a inspiração inicial do movimento que deu origem às Escolas Modernas de Nova Iorque e Stelton. Porém, com base nas fontes consultadas, fica em aberto o quanto os envolvidos nas Escolas Modernas de Nova Iorque e Stelton tinham de aprofundamento sobre as práticas pedagógicas da Escola Moderna de Barcelona. De acordo com os relatos de Ray Shedlovsky (2005, p. 233, tradução livre), filha de judeus anarquistas que estudou em ambas as instituições, “[...] pouco se ouviu falar sobre as teorias educacionais de Francisco Ferrer, enquanto muito se falou de seu anticlericalismo e martírio. Eles falavam muito mais sobre o método Montessori”. De fato, não só Maria Montessori, mas o pensamento de diversos escolanovistas teve grande presença no movimento escolamodernista nos Estados Unidos. A lista de sugestões de livros sobre educação presente nas contracapas do periódico *The Modern School*, revista pedagógica publicada pela Associação Ferrer, pode ser interessante para analisarmos as referências apropriadas pelos envolvidos.

**Figura 20** - Excerto da edição de julho de 1918 do periódico *The Modern School*



**Fonte:** Acervo *Friends of Modern School*.

A Figura 20 corresponde à contracapa de uma das edições da revista *The Modern School* (1918). Tal sessão é interessante para pensarmos quais autores eram sugeridos para o leitor da revista, de modo que nos aproxima dos referenciais do próprio quadro docente da escola. A primeira obra citada é *A Escola Moderna* de Ferrer y Guardia. Ao mesmo tempo, chama a atenção a pouca quantidade de referências em comum com o que aparece nos materiais ligados à Escola Moderna

de Barcelona. A exceção, nesse sentido, é a obra de Herbert Spencer, citada em fontes referentes às instituições. No mais, o que marca o referencial teórico apresentado é sua heterogeneidade: de filósofos iluministas a pedagogos contemporâneos das mais variadas correntes como A.S. Neil, o idealizador da escola *Summerhill*, ao anarquista cristão Leon Tolstoi.

Em todo o caso, é marcante a presença autores cuja ênfase está em uma visão paidocentrista da educação, ou seja, que tem a criança como centro do processo pedagógico, como Ellen Key e John Dewey. Fazendo uma breve contextualização, o sistema educacional público estadunidense foi elaborado entre as décadas de 1830 e 1860. Durante esse período, educadores como Henry Barnard e Horace Mann buscaram implantar um modelo pedagógico inovador, pautado nas discussões que ocorriam na Europa e fundamentado em padrões de eficiência, racionalidade e uniformização, (SOUZA, 2016), presentes na escola graduada. Esse movimento ganhou grande impulso após a Guerra Civil, recebendo influências de autores europeus, em especial, Pestalozzi e Froebel. Entretanto, é importante destacar que essa mudança de concepção não ocorreu sem conflito. Diferentes modelos pedagógicos entraram em disputa pela hegemonia e “[...] dependendo de que livros ou periódicos se lesse ou das salas de aula que se alguém visitasse, os cidadãos poderiam concluir que as escolas haviam testemunhado uma revolução pedagógica e a aniquilação da tradição, ou seu oposto” (REESE, 2017, p. 20, tradução livre).

Nesse interim, assim como no restante do mundo, o modelo escolar centrado no professor passou a receber diversos ataques nos Estados Unidos. Como afirma William Reese (2017, p. 2, tradução livre),

Críticas das formas tradicionais de educar crianças e instrução escolares condenaram o que era visto como noções traiçoeiras sobre a natureza das crianças e as práticas arcaicas o sistema escolar público emergente. Em prosa tanto evangélica quanto apocalíptica, uma variedade de cidadãos proclamava a descoberta de novas descobertas sobre as crianças e como elas melhor aprendiam.

Autores comuns ao anarquismo estadunidense como Henry Thoreau e Ralph Waldo Emerson engrossaram o coro da crítica à educação que passou a ser vista como “antiga”. Dentre essas práticas consideradas “arcaicas”, inclui-se o método intuitivo, proeminente até a década de 1870, mas que foi paulatinamente “[...] substituído por concepções consideradas mais científicas, especialmente pela difusão das ideias de Herbart e a constituição da Psicologia como campo de

conhecimento” (SOUZA, 2016, p. 38). No caso específico da influência de Pestalozzi nos reformistas da educação estadunidense, seus escritos de inspiração rousseauiana destacavam o poder da natureza,

[...] enquanto elevava o significado espiritual e prático da feminilidade e da maternidade através de suas visões idealizadas sobre as mulheres camponesas, com um toque de nostalgia pelo campo. Isso era música para os ouvidos da classe média americana nortista no século XIX, quando cidades e fábricas transformavam a paisagem.

Outra referência que podemos destacar na lista de livros acima é o escocês Alexander Sutherland Neil (1883 – 1973), responsável por uma experiência de renovação pedagógica que coexistiu com a Escola Moderna de Stelton e que, de certa forma, foi também influenciada pela pedagogia racionalista. Fundada por Alexander Neil em 1921 na cidade inglesa de Sullfolk, Sumerhill é uma instituição de ensino baseada no princípio de autogestão. Em regime de internato, as práticas democráticas deveriam permear todas as esferas da vivência cotidiana, sendo que as regras e soluções dos problemas da instituição são resolvidos através de assembleias e tribunais onde o voto dos professores e funcionários tem o mesmo peso que o dos alunos.

Segundo Eric Fromm (1975), Neil acreditava na bondade natural das crianças, de modo que a educação deveria ter como objetivo necessariamente a felicidade da criança. Mesmo se tratando de uma escola particular, Neil não escondia o fato de que na educação fornecida em Summerhill, assim como nas escolas racionalistas, preparar para o trabalho profissional não era a principal finalidade. De acordo com Fromm (1975, p.22), o autor “[...] tomou uma decisão entre o desenvolvimento integral humano e o êxito integral de mercado”. Em Summerhill, pelo menos no período em que estava a cargo de Neil, o ensino não era dirigido e não havia obrigatoriedade de assistir às aulas. Nas palavras de Alexander Neil (1975, p. 13),

Nenhum aluno é obrigado a frequentar as aulas. Mas, se Jimmy vem para o Inglês na segunda-feira e não mais aparece até a sexta-feira da semana seguinte, os outros reclamam, com toda a razão, dizendo que ele está atrasando o trabalho. E podem expulsá-lo por impedir o progresso.

Summerhill, desde sua fundação, funcionou em regime de coeducação dos sexos. Muito influenciado pela psicanálise, Neil (1975, p.51) afirmava que “Sob coeducação autêntica – não aquela em que moças e rapazes frequentam a mesma sala de aula, mas vivem e dormem em casas separadas – a curiosidade vergonhosa está quase que eliminada”. Outro ponto em que Summerhill trabalha de forma similar

às experiências libertárias é a ausência de prêmios e castigos. Nas palavras de Alexander Neil (1975, p.151), “O perigo de recompensar uma criança é tão sério como o de castigá-la[...] Oferecer um prêmio por fazer algo é o mesmo que declarar que esse algo não vale a pena ser feito”.

Summerhill exerceu grande influência no movimento das chamadas escolas democráticas, bem como nas escolas anarquistas, dentre elas, a Escola Moderna de Stelton, que será discutida futuramente. Após a morte de Neil, em 1974, a escola ficou a cargo de sua filha, Zoe Neil Readhead. Apesar de Summerhill coexistir durante um tempo com a Escola Moderna de Stelton, inclusive no final do período abordado, a obra de Neil que é citada no excerto acima, *The Dominie's log*, corresponde a um diário fictício do aluno Dominie, onde Neil traça críticas ao ensino vigente na Escócia do período, explorando assim a necessidade de uma educação pautada nas necessidades da criança.

John Dewey também influenciou significativamente as práticas pedagógicas na Escola Moderna de Stelton, inclusive tendo visitado a instituição. Primeiramente, o autor também defendia uma visão de educação centrada na criança. O currículo, de acordo com o pensamento de Dewey, deveria ser centrado em três grandes áreas: educação manual, ciência e história e literatura (DUSSEL; CARUSO, 2003). Um ponto no qual Ferrer y Guardia e John Dewey se aproximam está no fato de que, tal qual Pestalozzi, ambos privilegiam a questão dos sentidos no processo de aprendizagem, de modo que ambos comungavam da ênfase no método das ciências naturais, pautado no desenvolvimento de hipóteses e provas. Porém, diferente do método intuitivo, Dewey (2002, p. 21) afirmava que nenhum aprendizado realizado através do sentido “[...] concebido como mero exercício, pode competir sequer com a sutileza e plenitude da vida sensorial que advém da intimidade e interesse diário nas ocupações familiares”.

Outra ideia defendida por Dewey e que parece ter influenciado as práticas pedagógicas em Stelton é o fato de que a escola deveria, para esse autor, ser convertida em um “[...] genuíno centro de vida comunitária ativa, ao invés dum lugar isolado onde se aprendem as lições” (DEWEY, 2002, p. 23). Dentro das possibilidades, as instituições escolares deveriam formar uma microcomunidade, gerindo o máximo possível suas necessidades. Em Stelton, tal ideia vai se confundir com o princípio de autogestão oriundo do movimento anarquista.

Um autor que, apesar de não citado no documento acima, teve grande importância no contexto educacional estadunidense (inclusive na Escola Moderna de Stelton, apesar de não ser citado) é o pedagogo alemão Friedrich Froebel, conhecido pela sua defesa dos *kindergartens*, ou seja, os jardins de infância. Influenciado por Pestalozzi, defendia uma educação através do autoconhecimento da criança, bem como a prática dos trabalhos manuais. Uma questão interessante colocada por Meike Sophia Baader (2004) é que, enquanto na Alemanha Froebel foi praticamente ignorado, nos Estados Unidos do século XIX ele foi considerado o grande herói da educação. Segundo a autora, durante o século XIX, os jardins de infância se espalharam pelo país, bem como traduções de diversos livros de Froebel, inclusive *A educação do homem*, traduzido em 1888. Já na Alemanha, os jardins de infância foram banidos em 1851, um ano antes da morte de Froebel (REESE, 2017).

Diferentemente da Alemanha, onde a pedagogia de Froebel era aplicada apenas em crianças jovens, no caso americano, ela foi vista como solução para todo o sistema de ensino. Isso ocorreu principalmente porque o modelo de jardins de infância foi aplicado no sistema público de educação a partir da década de 1870. Entre 1903 e 1904 haviam aproximadamente 3.000 jardins de infância públicos, atendendo cerca de 20000 crianças.

Apesar da presença de tais autores nas listas de recomendações do periódico *The Modern School*, nem todos eles eram aceitos pelos envolvidos na Escola Moderna de Stelton. Retornando a Maria Montessori, Robert Hutchinson escreveu um texto em uma edição do periódico criticando o pensamento da educadora. Primeiramente, Hutchinson (1915, p. 80, tradução livre) afirma que “Muitas das práticas de Montessori seriam muito valiosas se conseguíssemos aplicá-las, especialmente a bela relação que ela concebe que o professor deve conduzir a criança”. Dessa forma, Montessori é criticada por duas questões. Primeiramente, Hutchinson (1915, p. 80, tradução livre) acusa-a de separar a teoria da prática na medida em que “Ela quer ver o crescimento individual de cada criança em sua própria linha, mas, ao mesmo tempo, ela quer inseri-la no mundo como o mundo está”. E na sequência, apresenta o problema do catolicismo de Montessori na medida em que, apesar de defender a liberdade, a autora é “[...] uma católica romana e encoraja suas crianças a seguir a mais dogmática das religiões” (HUTCHINSON, 1915, p. 80, tradução livre) (2004).

Vários desses pedagogos costumam ser caracterizados como integrantes do nebuloso movimento pedagógico chamado progressivismo. Como demonstra Rosa Fátima de Souza (2016), o termo “educação progressiva” é objeto de disputa na historiografia estadunidense. O termo teria sido utilizado pela primeira vez na obra *The transformation of the school: progressivism in american education (1876-1957)* de autoria do historiador Lawrence Cremin, que o utilizou no sentido de algo que trouxesse progresso para a vida das pessoas. No caso do presente texto, o termo será utilizado no sentido atribuído por Larry Cuban (1984) como sinônimo de educação nova, para caracterizar o movimento de renovação pedagógica estadunidense pautado na centralidade da criança. Importante ressaltar que para Alexis e Elizabeth Ferm, o termo não era bem visto. Nas palavras de Suzanne Hotkine Avins (2005, p. 247, tradução livre), os Ferm

[...] odiavam o termo educação “progressiva”, e não gostavam do método Montessori, com seu autoritarismo e ênfase na leitura precoce. Progressivismo para eles implicava uma cobertura de açúcar tacanha, enquanto a educação implicava uma situação onde o indivíduo tem que encarar a si mesmo. Progressivismo implica que não há crescimento, não há dor, não há luta. Progressivismo para eles era cobrir a dor, superproteger as crianças. Eles preferiam escolas públicas do que progressistas

Um texto de Bayard Boyesen (1911, p. 1, tradução livre) é bastante pontual para entendermos a leitura que os membros do *Ferrer Center* possivelmente fizeram da obra de Francisco Ferrer y Guardia:

Baseia-se, acima de tudo, na ideia de que a criança tem tanto direito a si mesma quanto o adulto, e que a personalidade da criança, durante os anos sensíveis e delicados da primeira infância, deve ser mantida livre das mãos intrusivas daqueles que poderiam moldar e moldariam de acordo com modelos preconcebidos, que frustrariam essa qualidade e a desviariam, para encaixar a criança nos ideais do professor.

O trecho acima demonstra que o pensamento de Ferrer y Guardia foi apropriado através de uma visão paidocêntrica e não diretiva da educação, algo bastante diferente do que era aplicado na Escola Moderna de Barcelona, especialmente no tocante ao currículo. No recorte temporal escolhido para a presente trabalho, é possível observar uma grande transformação curricular na instituição. Ao analisar o currículo escolar apresentado na contracapa de uma das edições do periódico *The Modern School* (1918), podemos identificar o seguinte texto:

SEU OBJETIVO [da Escola Moderna de Stelton]: Preparo de meninos e meninas para a Cidadania Criativa.  
[...]

CURRÍCULO: Os assuntos ensinados em todas as Escolas Elementares, MAIS Ciência Doméstica, Agricultura, Fisiologia Sexual e Higiene, Psicologia, Literatura, Estudo da Natureza, Primeiros Socorros, Ciência Evolucionária, Modelagem em Argila, Origem e História da Religião, Ética, Economia, Educação Cívica, História e Estrutura do Movimento Operário e outros

Uma questão que salta aos olhos é a presença da “Educação Cívica” (no original, *civics*). Porém, tudo indica que o teor de tal componente curricular não tinha relação com a educação cívica patriótica com que estamos habituados. William Thurston Brown (1917, p. 26–27, tradução livre), diretor da escola durante o período em que o currículo acima estava presente, explica em sua obra *Citizenship and Education*, o que entende por educação cívica:

O que é ensinado em nossas escolas públicas como EDUCAÇÃO CÍVICA? As regras de um sistema político fixo e imutável, de um sistema onde os alunos nunca imaginam serem capazes de mudar. E ainda, não há um homem pensante nesse país que não saiba que todo o sistema político e industrial deve ser transformado. Educação cívica não pode ser ensinada nesse país sem que toda a história do movimento operário seja contada para as crianças, pelo menos na educação secundária, bem como a história do movimento socialista, de todo conflito por mudança e o motivo desses conflitos e desses movimentos.

Nesse sentido, tal conteúdo passou a ser uma forma de discutir também o movimento socialista no país, através do conceito de Cidadania Criativa. De todo modo, o currículo apresentado durante o período em que William Thurston Brown esteve na direção da escola não parece ser muito destoante do que estava presente nas demais escolas públicas.

O breve período em que Henry T. Schnittkind permaneceu como diretor da Escola Moderna de Stelton, em 1915, marcou o princípio da transformação de paradigma no seu direcionamento pedagógico. Segundo Joseph Cohen (2006, p. 24, tradução livre, grifo meu), Schnittkind implantou uma “[...] instrução em três H’s [...] que substituiu os famosos 3 R’s das escolas comuns”. Os três R’s mencionados por Joseph Cohen correspondem a uma abreviação da expressão *Reading, wRiting and aRithmetic*<sup>56</sup>, usada para descrever a pedagogia centrada na leitura, escrita e nas quatro operações matemáticas. Em contrapartida, os três H’s (*hand, heart and head*) correspondem à máxima pestalozziana de que a educação deveria compreender, metaforicamente, mão, coração e cabeça. A mão representa as atividades práticas, envolvendo faculdades físicas e manuais. A cabeça corresponde a todas as funções

---

<sup>56</sup> Em tradução livre, leitura, escrita e aritmética.

intelectuais e psicológicas, como memória, imaginação, raciocínio e linguagem. Já o coração seriam os valores morais e religiosos.

Tal máxima, pela qual Pestalozzi ficou bastante conhecido, é discutida diversas vezes em suas publicações, sendo que, de acordo com Arthur Brühlmeier (2010), os três termos aparecem em uma mesma sentença apenas uma vez em toda a sua obra. Em uma discussão com um pastor prussiano, Pestalozzi (*apud* BRÜHLMEIER, 2010, p. 47, tradução livre) defende que seu método de ensino era válido tanto para ricos e nobres quanto para pobres:

Seria levar o povo longe demais, por acaso, se os pobres do país fossem ajudados de acordo com a natureza humana, se fossem capazes de se tornar, com cabeça, coração e mão, o que todas as pessoas do país deveriam ser, com cabeça, coração e mão para Deus e sua terra natal?

De acordo com a citação acima, podemos perceber que dentro da trindade pestalozziana, a educação deveria servir, especialmente, a Deus e à nação. Interessante ressaltar que a ideia dos três H's se aproxima muito do conceito de educação integral, desenvolvido pelos anarquistas. Podemos fazer uma analogia entre mão/educação física, cabeça/educação intelectual e coração/educação moral.

A mudança paradigmática do currículo da Escola Moderna de Stelton foi concluída com a chegada de Elizabeth e Alexis Ferm, adeptos ferrenhos do pensamento de Froebel. De acordo com o relato de Joseph Cohen (2006, p. 75, tradução livre), com a chegada do casal “Algumas oficinas foram criadas e equipadas. Marcenaria, tecelagem, tipografia, pintura e cestaria se tornaram as atividades primárias para professores e pupilos, e a essência acadêmica foi relegada para o banco de trás do currículo”. Porém, tal mudança parece não ter agradado a todos pois os pais “[...] não confiavam muito na artesanaria enquanto mudança radical e positiva, e ficaram preocupados com o fato dos assuntos acadêmicos terem ficado em segundo plano. Por conta disso, muitas crianças mais velhas eram retiradas da escola” (COHEN, 2006, p. 75, tradução livre). A solução encontrada para mediar tal situação foi a de oferecer, paralelamente, o ensino pautado na escrita, leitura e aritmética, ministrado por Jim Dick na biblioteca (FERM, 2006).

Uma prática pedagógica froebeliana aplicada na instituição era o uso dos “dons” ou “presentes” de Froebel. Anna Schwartz (2004, p. 15), imigrante russa que participou do movimento escolamodernista desde o Centro Ferrer, afirma que Elizabeth Ferm

[...] levou os “presentes” de Froebel e as ideias dos livros de Froebel. Vê aquela xilogravura acima da porta [da cozinha]? Tio Ferm fez. Olhe a inscrição: “Seja teu objetivo dar pão aos homens; deixe minha luta para dar os homens para si mesmos. Froebel”. Isso ficava pendurado na escola de Stelton.

Os presentes de Froebel consistem em seis conjuntos de brinquedos pedagógicos, um para cada fase da infância, feitos de madeira, lã e outros materiais. Um dos grandes destaques da teoria froebeliana é, justamente, a ênfase dada aos jogos e brincadeiras. Nas palavras de Alessandra Arce (2004, p. 15),

Com esses brinquedos Froebel cristalizou importantes concepções a respeito do jogo, como por exemplo: ele observou que o jogo só funciona se as regras são bem entendidas; a continuação do jogo requer sempre a introdução de novos materiais e ideias; por essa razão existem muitas ocasiões nas quais o adulto deve brincar junto com a criança para auxiliá-la e manter vivo seu interesse. Todos os jogos de Froebel que envolvem os “dons” sempre começavam com as pessoas formando círculos, dançando, movendo-se e cantando.

Em relação ao final da citação acima, Ben Lieberman (2005, p. 268, tradução livre) afirma que o dia escolar em Stelton

[...] começava com todos os professores, crianças, alguns pais – se encontrando em um grande círculo. Nós cantávamos canções para a natureza agradecendo o Sol e similares, e brincávamos de jogos sobre pássaros e flores. Tudo isso tinha uma beleza envolvida. Era uma aproximação froebeliana, graças aos Ferm.

Um ponto em que Froebel e os Ferm, especialmente Elizabeth, convergiam, era o misticismo e a religiosidade na educação. A teoria froebeliana tem um grande peso da religiosidade cristã luterana, em que a educação teria como base três elementos: a infância, a Natureza e Deus. Somente com a relação desses três elementos “[...] é que poderíamos presentear cada indivíduo com o autoconhecimento e a aceitação de seu lugar em nossa sociedade” (ARCE, 2004, p. 11). O relato de Suzanne Hotkine Avins (2005, p. 246, tradução livre), que foi professora de francês e música na Escola Moderna de Stelton, é interessante para entendermos como Elizabeth Ferm lidava com essa questão:

No prédio da escola a Tia insistia em cores do arco-íris – cores primárias – assim como nos “presentes” de Froebel. Isso traria para fora o lado positivo das pessoas, da vida, ela dizia. Nenhuma outra cor era permitida. Havia algo místico com isso, assim como o próprio Froebel, mas era muito bonito. Seu misticismo era poderoso. Ela continuava cheia de religião, cheia do convento de onde ela veio.

A religiosidade de Elizabeth Ferm e o espectro de Ferrer y Guardia pareciam incompatíveis. Esse foi, inclusive, um dos motivos pelos quais o primeiro convite para que o casal Ferm passasse a atuar na Escola Moderna de Nova Iorque foi

negado: Elizabeth ficou incomodada com a presença do retrato de Ferrer y Guardia, bem como com os cartazes anticlericais nas paredes (AVRICH, 2005).

Para além da questão religiosa, os Ferm eram contra qualquer tipo de doutrinação ou propaganda. Isso gerou certa controvérsia quando os colonos comunistas e anarquistas passaram a exigir que questões sociais fizessem parte do currículo. Ao ser questionada sobre a necessidade de inculcar nas crianças o sentimento de classe, Elizabeth Ferm (*apud* AVRICH, 2006, p.305, tradução livre) respondeu: “[...] o salvador do mundo não será o trabalhador com consciência de classe, mas o artista criativo”. Os ideais socialistas perderam força, de modo que, como afirma Paul Avrich (2006, p.306, tradução livre), com a chegada dos Ferm, “Ferrer foi raramente mencionado na escola, a qual, para todos os efeitos, se tornou uma casa de jogos e oficinas froebelianas”.

Diferente de praticamente todas as demais experiências do movimento escolamodernista, a de Stelton trouxe certa inovação ao desenvolver uma colônia utópica que girava em torno da escola. Como já mencionado, a prática de formação de colônias era comum entre os estadunidenses. Muitas delas tinham caráter religioso, como no caso dos *shakers* e *rappites*, enquanto outras estavam sintonizadas com os diversos movimentos de reformas sociais, como a *Brook Farm* e *New Harmony*. O próprio terreno onde a Colônia Ferrer foi estabelecida foi comprado de uma colônia utópica chamada *Fellowship Farm*.

No caso específico dos judeus, existia também a formação de comunidades chamadas de *landmanshaftn*, que, inicialmente, eram organizações de ajuda mútua entre judeus oriundos da mesma região. Tal forma de organização foi levada para Stelton, onde existia uma relação mutualista entre os membros da colônia e a escola. Nas palavras de Ben Lieberman (2005b, p. 228, tradução livre), professor da Escola Moderna de Stelton durante a direção dos Ferm,

A escola era o centro das coisas. A ideia era moldar um novo homem. O homem era intrinsecamente bom; ele era corrompido pelo ambiente: em sua teoria sobre a natureza humana, os anarquistas eram completamente ambientalistas. Era o capitalismo e o ambiente estatista que faz as crianças ruins. Afaste a criança disso e sua bondade emergirá.

A fala acima reflete a forma com que os anarquistas se apropriaram do pensamento de autores como Rousseau. O diferencial é que o grande corruptor da humanidade seria o próprio capitalismo, e a vida em colônia seria uma possibilidade

de retorno ao “bom selvagem”. É interessante observar a relação entre a escola e a colônia apresentada na memória de Richard Gilbert (2005b, p. 228, tradução livre):

O ponto fundamental em Stelton era que não era uma colônia anarquista, mas uma comunidade povoada por anarquistas. O que mantinha eles juntos era a escola. De outra maneira, com certeza eles buscariam seus próprios caminhos, a maioria deles trabalhando em Nova Iorque em vez de coletivamente na colônia. O nascer do Sol era totalmente diferente. Pessoas trabalhavam cooperativamente e viviam cooperativamente.

Ou seja, o anarquismo possivelmente não exercia papel preponderante no funcionamento da colônia, mas sim a escola. Da mesma forma, pode-se dizer que o anarquismo enquanto doutrina política tinha pouca interferência no cotidiano escolar. Diferente da Escola Moderna de Barcelona que visava a inculcação de valores anarquistas através das práticas pedagógicas, a liberdade foi a grande tônica do modelo pedagógico racionalista em Stelton. Diferente das Escolas Modernas de Barcelona e Nº1, a de Stelton apostou, na maior parte de sua existência, em um currículo não diretivo, em que as crianças poderiam realizar as atividades que desejassem. Nas palavras de Hugo Gellert, (1922, p. 54, tradução livre), professor de teatro da escola, que atuou entre 1920 e 1922, “Era uma escola libertária e tentávamos dar para as crianças o máximo de liberdade possível”. As principais oficinas são citadas no relato de Joseph Cohen (2006, p. 75, tradução livre): “Marcenaria, tecelagem, tipografia, pintura e cestaria se tornaram as atividades primárias para professores e pupilos, e a essência acadêmica foi relegada para o banco de trás do currículo”

Em Stelton, o naturalismo pedagógico atinge um patamar mais amplo em que as crianças tinham total liberdade de escolher as atividades que realizariam. Nas palavras de Ben Lieberman (LIEBERMAN, 2005, p. 268, tradução livre),

As crianças eram livres para ir e vir como quisessem. Não havia currículo, metodologia, e acima de tudo, acompanhamento. As coisas eram deixadas ao léu ou jogadas, mesmo quando o interesse era despertado. Era muito amadorismo. Algumas crianças de dez ou onze anos não sabiam ler ou escrever.

Porém, é necessário observar que nem todos os alunos gostavam dessa liberdade. Lydia Miller (2005, p. 287, tradução livre) traz uma fala bastante interessante sobre esse aspecto:

A maioria das crianças gostavam da escola e de sua relativa liberdade, especialmente aquelas que vinham da escola pública. Para alguns era bom, para outros não. Eu precisava de mais orientação e ordem. Nenhum sistema contempla a todas as crianças, nem o dos Ferns, nem o das escolas públicas

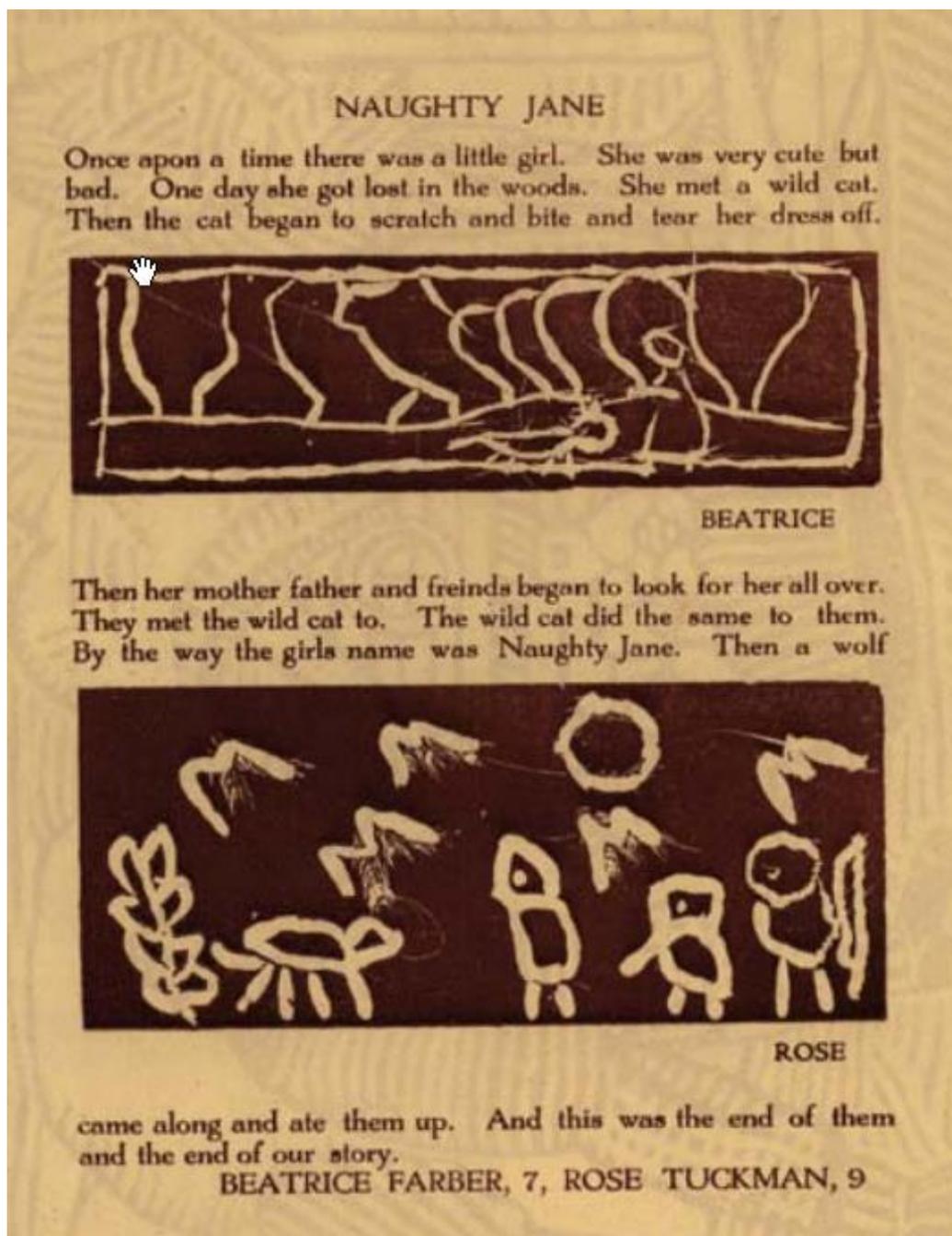
Nos relatos analisados, uma das atividades que, aparentemente, mais era desfrutada pelas crianças eram as aulas de tipografia ministradas pelo anarquista judeu romeno Joseph Ishill. Sob sua orientação, as crianças publicaram uma pequena revista mensal intitulada *The Path of Joy*, com seus próprios textos. Em 1918, Ishill deixou Stelton, de modo que a retomada do trabalho de tipografia junto às crianças recomeçou em 1920, com Paul Scott. Com Scott, novamente a prática de publicação de um periódico elaborado totalmente pelas crianças toma forma, originando a *The Voice of the Children*.

Figura 21 - Capa do periódico *The Voice of the Children* (1922)



Fonte: Acervo *Friends of Modern School*.

Figura 22 - Excerto do periódico *The Voice of the Children* (1922)



Fonte: Acervo *Friends of Modern School*.

A prática de construção de periódicos escolares pelas próprias crianças teve início com Robert Hutchinson, ainda em Nova Iorque. Porém, será em Stelton, com Ishill que ela será trabalhada mais profundamente. O periódico *The Voice of the Children* (Figura 21) era formado por uma série de textos produzidos por alunos, além de diversas linoleogravuras (Figura 22). Interessante ressaltar que tal prática antecipava Célestin Freinet, considerado o pai da imprensa escolar.

A quantidade de erros ortográficos nos textos indica que não havia interferência significativa dos adultos em relação ao conteúdo do texto. Como exceção em relação à edição supracitada, destaca-se o texto final, elaborado pelo próprio Paul (1922, tradução livre), dando detalhes sobre o processo de produção do periódico:

Para começar, a revista não é publicada de acordo com o interesse do leitor. Ao ser oferecida para venda, sempre foi com a esperança de que ela alcançasse as mãos daqueles interessados na educação e que fosse julgado não pela sua qualidade como um produto literário, mas pelo seu valor para as crianças que o produziram.

Além dos periódicos publicados com o trabalho das próprias crianças, a revista pedagógica da Escola Moderna de Stelton, a *The Modern School*, também dedicava trechos para textos produzidos pelos alunos, em uma seção intitulada *The Children's Department*<sup>57</sup>. Nele, os alunos produziam poesias e textos, como o que segue, de autoria de Jessie Mendelson, publicado na edição de junho de 1915 (THE MODERN SCHOOL, 1915, p. 73, tradução livre):

NOSSA ESCOLA EM STELTON

A Escola Moderna foi mudada para Stelton. Nós temos vinte e seis alunos frequentando a escola. Nós dormimos em um grande dormitório. As crianças vão encenar uma peça, e gostariam que os pais vissem. Eu espero que todos vocês venham. Jessie Mendelson, 14 anos.

A oficina de tipografia era uma das principais ferramentas para o aprendizado da escrita. Um relato interessante nesse aspecto é o feito pelo jornalista socialista Michael Gold (1921, p. 14, tradução livre) para o periódico *The Liberator*, órgão de imprensa do *Communist Party of America*:

Assim, quando surge a necessidade prática, fora de sua própria necessidade interior, as crianças aprendem a ler. As crianças aprendem a ler em Stelton porque querem trabalhar no escritório de impressão do tio Scott. Eles aprendem escrita e aritmética por razões práticas.

---

<sup>57</sup> Em tradução livre, "O Departamento das Crianças".

**Figura 23** - Alexis Ferm e seus alunos na oficina de carpintaria (ca. 1920)



**Fonte:** Acervo *Friends of Modern School*.

Assim, as oficinas eram utilizadas como instrumento para o ensino da escrita e leitura. Além da tipografia, aconteciam oficinas de olaria, cestaria, bem como carpintaria, oferecida pelo próprio Alexis Ferm (Figura 23). A ênfase nos trabalhos manuais, defendidos pela teoria froebeliana, encontrou lugar no princípio de formação integral, característico da pedagogia anarquista. Porém, com o tempo, a ênfase no currículo pautado em atividades manuais começou a ser um problema, especialmente por conta dos pais que esperavam que os filhos pudessem avançar para a próxima etapa da educação formal, no caso, a *High School*<sup>58</sup>. De acordo com Maurice Hollod (2005, p. 237, tradução livre), a incompatibilidade entre o currículo da Escola Moderna e da educação formal já era um problema em Nova Iorque:

Após dois anos na escola eu cheguei para Cora Benett Stephenson e disse que estava pronto para ir para o Ensino Médio. Eu ganhei um diploma assinado por ela, Abbott e Kelly. Eu fui até a Townsend Harris High School e dei o diploma para o diretor. Enquanto ele lia sua face ficava cada vez

<sup>58</sup> Grosso modo, corresponde ao Ensino Médio brasileiro.

mais vermelha e vermelha, então ele arremessou aquilo no meu rosto e gritou: “Saia daqui ou eu jogarei você para fora”.

Apesar de não sabermos o que poderia ter irritado tanto ao diretor, o fato é que outros relatos apresentam essa questão. Eva Bein (2005, p. 237, tradução livre), que foi aluna tanto da Escola Moderna de Nova Iorque quanto de Stelton afirma que, depois dessas experiências, estudar em uma escola pública foi uma experiência traumática:

A escola pública era convencional e rígida. O professor uma vez me disse que se fosse para eu me atrasar de novo, não deveria atrapalhar indo para a escola. Uma vez eu fiz uma mancha com a ponta da caneta no papel e o professor me estapeou no rosto. Eu era uma boa leitora, mas eu sabia muito pouco de matemática. Parecia que não entrava. Eles me chamavam de “índia selvagem” [...]. Eu era inquieta porque eu não estava acostumada em sentar na sala de aula o tempo todo [...]. Eu tinha as mais horríveis dores de cabeça naquela escola, e poderia chorar o dia todo, e algumas vezes desmaiei, coisas que eu nunca havia feito nas outras escolas. Foi muito difícil se adaptar, mas após o primeiro ano, eu não tive mais dificuldades.

Por outro lado, é importante destacar que o problema do currículo incompatível com a educação regular não foi um problema para todos. Emma Gilbert (2005, p. 273, tradução livre) afirmou que teve uma experiência diferente:

Eu era uma do primeiro grupo a ir para New Brunswick High School de Stelton, embora Elsie Kelly fosse um veterano por lá. Eu fui a aluna destaque da minha sala e, após a graduação, eu fiquei um ano com a Tia Ferm, como sua assistente.

De acordo com os relatos sobre os Ferm, mais do que defender a liberdade do aluno em escolher a atividade que mais interessasse, eles possuíam um certo “anti-intelectualismo”. Lydia Miller (2005, p. 273, tradução livre), ex-aluna da Escola Moderna de Stelton, traz um relato interessante:

Em Stelton a ênfase era a espontaneidade e a autoeducação. Um dia, em uma reunião, a Tia reclamou, enquanto eu dançava, que “alguém estava me dando lições”, como se isso fosse ruim. Os sujeitos devem aprender por si mesmos, não ser ensinado. Eu fui muito mais feliz depois na escola pública

Em todo caso, a questão do currículo teve relação direta inclusive com a saída dos Ferm da direção da escola. Por mais que o trabalho dos Ferm tivesse transformado consideravelmente a escola, a questão do aprendizado acadêmico ainda era destacada. Nesse sentido, Anna Schwartz (2005, p. 241, tradução livre) afirma que

A comunidade de alfaiates e costureiros queria uma escola livre, mas eles queriam acadêmicos. Com os Fermos haviam oficinas e tipografia, mas não trabalho acadêmico suficiente para trabalhadores judeus imigrantes, os quais sempre ansiaram por educação e que queriam que seus filhos se tornassem profissionais instruídos.

A questão disciplinar também foi algo que sofreu uma grande mudança no período abordado. As memórias de Nellie Dick (2005, p. 286, tradução livre) sobre a chegada na *Ferrer Colony* nos dá alguns indícios sobre a situação:

Que desordem era aquela colônia! A primeira vez que fomos estava tudo imundo! Você nunca viu algo tão imundo na vida! As crianças diziam que era uma “escola livre” o que para eles significava que poderiam fazer uma balbúrdia do lugar. Eles não tinham ideia de como se comportar. Eram apenas jogados lá pelos seus pais, que ficaram em Nova Iorque. Eles andavam sujos. Um deles arremessou um prato de sopa em um professor quando foi repreendido. Eles diziam: “Não há vergonha em Stelton”. Isso significava mais do que nadar nu. Jacques Dubois, como nos falaram, costumava vir comer pelado. Oh, a sujeira que nós tivemos que limpar naquele lugar – era algo terrível! Não havia banheiro, mas apenas um balde para as crianças usarem de noite. Isso foi o que tivemos que enfrentar. Mas liberdade sem responsabilidade não funciona. Muitos dos professores anteriores foram embora porque cansaram e não queriam sacrificar suas próprias vidas e interesses na medida que as crianças demandavam. Eles estavam desgastados – emocionalmente e intelectualmente – por crianças indisciplinadas.

Com a chegada dos Ferm, as tentativas de disciplinarização das crianças se intensificam. O autoritarismo de Elizabeth Ferm é citado em sete dos depoimentos abordados. Inclusive são mencionadas práticas de castigos, algo bastante atacado pelo modelo pedagógico racionalista barcelonês. Nellie Dick (2005, p. 273, tradução livre) relata que

[...] algumas crianças molhavam a cama, mas você não faz um berreiro por isso. Tia fazia eles dormirem sobre o chão da casa, assim a urina poderia ser absorvida pela terra. Isso não era forma de punir uma criança. Todas as crianças são fantásticas se você orienta elas da forma correta. Ela era muito rígida.

**Figura 24** - Banho de rio na Colônia Ferrer (1918)

Fonte: Acervo Friends of Modern School.

Tal rigidez também se aplicava a questões relacionadas ao corpo e à sexualidade. A coeducação dos sexos, característica do modelo pedagógico racionalista barcelonês, também é ampliada em Stelton, em grande parte, porque nos Estados Unidos, especialmente entre os anarquistas, a questão de gênero já estava mais avançada, especialmente com a discussão do amor livre. A prática de modelos nus em aulas de arte, bem como os banhos no rio (Figura 24) eram frequentes na colônia. Segundo Lydia Miller, (2005, p. 246, tradução livre), a nudez era um tabu para Elizabeth Ferm, que “[...] possuía seus próprios meios e ideias sobre educação e disciplina. Uma vez ela pegou um garoto se masturbando e costurou sua braguilha”. Novamente a formação católica de Elizabeth parece ter interferido nas questões disciplinares da instituição, sendo que a própria questão da nudez já era debatida de forma diferente entre os anarquistas estadunidenses. Ainda no *Ferrer Center*, a utilização de modelos femininos e masculinos nus já era uma prática comum. Suzanne Hotkine Avins (2005, p. 234, tradução livre) afirma que Elizabeth Ferm “[...] era contra a nudez na colônia – mesmo ao nadar – e tentou parar isso”. Porém, os registros fotográficos e os relatos demonstram que a nudez continuou sendo uma prática entre as crianças.

Além da questão da nudez, o higienismo, um dos pilares do modelo pedagógico racionalista barcelonês, parece não ter criado raízes tão profundas em

Stelton. Possivelmente, problemas relacionados à falta de saneamento e mortalidade decorrente de questões de higiene não eram tão evidentes naquele contexto, de modo que, nos relatos analisados, não é feita menção à educação higienista. Por outro lado, é muito citada a questão do vegetarianismo entre os colonos: “Vegetarianismo era forte entre os colonos. A maioria era vegetariana, e eu fui uma enquanto vivi em Stelton” (GILBERT, 2005a, p. 227, tradução livre). Porém, o vegetarianismo e filosofias similares foram considerados também responsáveis por duas mortes na colônia. Primeiramente, a filha dos Hutchinson, primeiros professores da escola: “Deedie [Delia], com suas teorias dietéticas, matou praticamente de fome seu primeiro bebê, e todos os adultos se revoltaram com isso” (ALBERT, 2005, p. 225, tradução livre). Além do filho dos Hutchinson, outro caso é citado como tendo ligação com questões dietéticas: “Dr. Stretch era influente em Stelton. Anna Sosnovsky morreu por causa dele: ela tinha um tumor no seio e ele tratava com massagem. Ele era um extremista – vegetais crus, ar fresco” (2006, p. 59–60, tradução livre). Joseph Cohen (2006, p. 60–61, tradução livre), na obra *Modern School of Stelton: A sketch*, publicada originalmente em 1925, apontava o problema das dietas vegetarianas na colônia, destacando a presença de

[...] caprichos dos adeptos de modismos que estavam ansiosos por salvar as pequenas almas das jovens crianças erradicando seus desejos canibalistas por carne, sal e outros produtos da dieta normal. Dificilmente há outra comunidade do mundo onde panaceias imaturas de médicos charlatões, o osteopata, o quiropata, o naturopata são aceitos de boa vontade e seguidos na Colônia Ferrer.

Tal qual ocorria na Escola Moderna Nº1, as festas eram uma forma de conseguir recursos para a Escola Moderna de Stelton, bem como difundir o modelo pedagógico racionalista (ou a apropriação feita dele). No caso da Escola Moderna de Stelton, havia duas comemorações de aniversários principais: da mudança da escola para Stelton, lembrada no feriado de *Decoration Day*<sup>59</sup> e da *Modern School Association* (que substituiu a *Francisco Ferrer Association* após sua diluição em 1918), ocorrida no feriado do *Labor Day*<sup>60</sup>. Interessante notar que os dois feriados correspondem, extraoficialmente, ao início e fim das férias escolares de verão.

---

<sup>59</sup> Em tradução livre, “Dia da Decoração”. Também chamado de “*Memorial Day*”, é um feriado nacional estadunidense localizado no final de maio, relacionado aos militares mortos.

<sup>60</sup> Em tradução livre, o “Dia do Trabalho” é um feriado nacional estadunidense celebrado na primeira segunda-feira de setembro.

Nessas festividades aconteciam palestras, bailes, bazares e outras atividades com finalidade pedagógica ou financeira.

**Figura 25** - Peça de teatro apresentada pelos alunos da Escola Moderna de Stelton (ca. 1920)



**Fonte:** Acervo *Friends of Modern School*.

Nas festas, também eram comuns as apresentações de peças de teatro protagonizadas pelas crianças (Figura 25). Um relato interessante é o de Alexis Ferm (2006, p. 103, tradução livre), que afirma que “No último Natal uma das garotas apresentou um drama baseado no nascimento de Cristo, que foi belamente executado, e nessa primavera a turma de biologia tentou encenar uma peça da primavera”. Tal prática, impensável, por exemplo, na Escola Moderna de Barcelona evidencia que o anticlericalismo ferreriano não tinha tanta força no contexto steltiano. Assim como o caso da oficina de tipografia, há indícios para afirmar que tais peças eram utilizadas de forma tanto lúdica quanto pedagógica. Mary Rappaport (2006, p. 238, tradução livre), filha de Anna Schwartz, citada anteriormente, foi aluna da Escola Moderna de Stelton e fez o seguinte relato:

Eu não lembro muito do ensino, mas eu lembro de uma coisa: nós fizemos um grande mapa da Grécia no chão – todos estávamos com mãos e joelhos no chão fazendo isso. Nós estávamos fazendo, ao mesmo tempo, uma peça

grega, que tinha a ver com a história da Grécia, que nós mesmos inventamos. Assim nós aprendíamos teatro, geografia, história, literatura e escrita de uma só vez.

O princípio de autogestão também se fez presente na Escola Moderna de Stelton. Em grande parte, por questões financeiras: apesar da cobrança de um pequeno valor de mensalidade das crianças, a falta de recursos foi a tônica da instituição, tal como sua homônima paulista. O próprio prédio da escola, como lembra Joseph Cohen (2006, p. 50, tradução livre), só foi construído por conta de trabalho voluntário, quando em uma reunião um anarquista chamado Eli Greenblatt lembrou que “[...] a melhor forma de fazer algo é ir lá e fazer, de modo que decidiram que no dia seguinte todos deveriam se reunir e começar a construção”. Na manhã seguinte, seguindo a orientação, os colonos deram início à construção da Escola.

A própria colônia, através de hortas e da criação de animais, supria grande parte das necessidades alimentares. Em uma nota do quadro gestor da Escola Moderna de Stelton (*apud* COHEN, 2006, p. 51, tradução livre), Elizabeth Ferm afirma que “[...] o que faltava em Stelton não era dinheiro, pois este era a maldição dos movimentos radicais. O que era necessário era cooperação para fabricar as coisas em vez de comprá-las”. Nota-se que o princípio de autogestão na educação, nesse momento, estava longe de ser exclusividade da pedagogia anarquista, sendo defendido por diversos escolanovistas, como Freinet e Dewey.

De acordo com os relatos, as crianças tinham grande participação no trabalho envolvendo a escola. Ray Shedlovsky (2005, p. 234, tradução livre) lembra que: “Nós fazíamos tudo sozinhos – nós éramos jardineiros, tipógrafos, cozinheiros. Nós fazíamos tudo com nossas próprias mãos”. Michael Gold (1921, p. 14, tradução livre), na matéria do periódico *The Liberator* citada anteriormente, corrobora com tal afirmação:

Eles [as crianças] estão no celeiro, ajudando leiteiras as vacas, ou cuidando do velho Fred, o cavalo, a quem eles amam. Eles estão trabalhando nos campos com Sherwood, cada um orgulhoso de seu pequeno jardim, cada um plantando sementes e se maravilhando com a química mística da Natureza, que transformava a terra em flores vivas e limpa e fresca alimentação vegetal.

As excursões, parte integrante do modelo pedagógico racionalista barcelonês, aparentemente, não eram tão frequentes em Stelton. Nos relatos dos alunos que frequentaram a Escola Moderna de Nova Iorque, é possível observar algumas memórias de excursões, especialmente a regiões próximas da escola, como o Central Park. Como afirma Magda Schoenwetter (2005, p. 229, tradução livre)

Eu adorava Will Durant [um dos primeiros professores da Escola Moderna de Nova Iorque]. Ele foi meu primeiro amor, meu professor favorito. Ele nos levava ao Central Park, e depois eu ia para casa incomodar minha Mãe até ela me levar ao parque – talvez Will ainda estivesse lá! Nós tínhamos piqueniques e estudo da natureza lá, ele contava-nos histórias e cantava “Way Down Upon the Swanee River”.

Já em Stelton, não há muitos indícios da prática. Por um lado, pode-se destacar que a carência financeira presente em praticamente toda a existência da instituição não permitiu a realização de excursões com certa frequência. Porém, considerando que grande parte das excursões da Escola Moderna de Barcelona eram para locais onde os alunos, através dos sentidos, aprenderiam sobre a natureza, a necessidade de sua realização passa para segundo plano, considerando que em Stelton o contato com a natureza era frequente.

\*\*\*

Em relação às referências da Escola Moderna de Stelton, podemos afirmar que Francisco Ferrer y Guardia foi o ponto de partida, mas não era, para grande parte dos educadores envolvidos, o ponto de chegada. As características pedagógicas da instituição estavam muito mais ligadas a autores relacionados à pedagogia paidocêntrica, especialmente escolanovista, do que à pedagogia moderna, característica do modelo pedagógico racionalista. Tal fato tem relação com a efervescência pedagógica que ocorria nos Estados Unidos no início do século XX, que envolvia a apropriação do pensamento de autores como Froebel e Herbart, bem como a atuação de pedagogos como John Dewey. Podemos entender o processo de prisão e fuzilamento de Ferrer y Guardia como um combustível que deu ignição a propostas educativas diferentes, em locais onde já havia pessoas dispostas a realizá-las. De todo modo, é interessante notar que os envolvidos com a instituição sabiam do poder da memória de Ferrer y Guardia, e como usar isso a seu favor. Um exemplo disso encontra-se na contracapa da edição de outubro de 1917 da revista *The Modern School* (1917):

Como melhor comemorar o aniversário de morte de Ferrer

- Todos os radicais genuínos reverenciam a memória de Francisco Ferrer, e muitos vão se juntar na celebração do aniversário de seu martírio, 13 de out.
- Ferrer acreditava que a educação racional das crianças era a necessidade mais fundamental do mundo e deu sua vida para e por esse fim.

- Como nós podemos honrar sua memória? Não é levando em frente a educação libertária que ele iniciou?
- Com esse propósito a Escola Moderna de Stelton foi fundada e é mantida em Stelton, Nova Jérsei.
- No último ano, vários camaradas em Stelton comemoraram Ferrer dando um dia de salário para ajudar a manter a escola. Cerca de \$50,00 foram acumulados naquele dia.
- Quantos radicais desejam prestar honra substancial para a memória de Ferrer dessa forma? Você não se juntará aos leais camaradas de Stelton nessa mais efetiva e prática forma de honrar Ferrer?
- Entre agora e 13 de outubro, envie sua contribuição para a The Modern School, Stelton, N.J., especificando que é o presente de um dia de salário em honra de Ferrer.

A liberdade na educação praticada na escola era compatível com a questão da liberdade na pedagogia anarquista, mas não era derivada dela, e sim do chamado movimento progressista, em especial, de John Dewey. Em todo o caso, o controle sobre as crianças foi uma tônica durante o período estudado, especialmente no período de atuação dos Ferm. Havia uma disputa de poder sobre os corpos, mediado pelo moralismo católico na figura de Elizabeth Ferm e nas práticas de liberdade derivadas do pensamento anarquista.

As características do movimento escolanovista puderam ser apropriadas pelos anarquistas de Stelton sem maiores atritos. Algumas questões essenciais como a autogestão, a formação integral e a liberdade da criança estavam presentes em ambas as pedagogias, de modo que a fronteira entre elas praticamente se desfez. Por outro lado, o contexto estadunidense permitia que a escola não focasse em outras problemáticas que estavam relativamente resolvidas no país. Exemplos disso são as questões do higienismo e da coeducação dos sexos, que raramente são citados nos documentos. Também, nesse aspecto, se destaca o anticlericalismo de Ferrer y Guardia, dissolvido tanto pela realidade estadunidense, onde a Igreja Católica não exercia tanta influência quanto na Espanha, como por conta da própria religiosidade de Elizabeth Ferm.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ponto, só restava a Palomar apagar da mente os modelos e os modelos de modelos. Completado também esse passo, eis que ele se depara face a face com a realidade mal padronizável e não homogeneizável, formulando os seus “sins”, os seus “nãos”, os seus “mas”. Para fazer isto, melhor é que a mente permaneça desembaraçada, mobiliada apenas com as memórias de fragmentos de experiências e de princípios subentendidos e não demonstráveis. Não é uma linha de conduta da qual possa extrair satisfações especiais, mas é a única que lhe parece praticável (CALVINO, 1994, p. 99).

Estudar a Escola Moderna de Barcelona entre suas práticas e representações, para utilizar a expressão de Roger Chartier (2002a), permitiu entender um pouco da relação entre as dinâmicas do interior da instituição e das representações feitas sobre ela mesma. Percebeu-se que, ao mesmo tempo em que a escola se destacou por práticas que podemos considerar inovadoras, para o período, como a questão da coeducação, ela ainda mantinha laços com o que era praticado nas escolas públicas espanholas. E acredito que esse seja um dos pontos mais interessantes do presente trabalho: evidenciar a relação entre a transformação e a permanência.

O modelo pedagógico racionalista foi a pedra angular do que aqui foi chamado de movimento escolamodernista. Formaram-se redes de comunicação que permitiram que a circulação das práticas pedagógicas da Escola Moderna de Barcelona, presentes principalmente nos periódicos da instituição, servissem de diretrizes modelares para a elaboração de escolas modernas. Além disso, destaca-se o projeto, possivelmente não realizado, de Ferrer y Guardia construir uma Escola Normal, o que demonstra a intenção de padronização de práticas. Apesar de soar contraditório, pela sua raiz libertária, o movimento escolamodernista teve caráter significativamente modelar. Mesmo não tendo força, no sentido institucional, como os movimentos de reforma da educação protagonizados pelo Estado, ele possuía força discursiva que visava a padronização de práticas.

Assim, o modelo pedagógico racionalista constituiu-se também como estratégia, no sentido certeuniano do termo. Tal característica fica bastante evidente no caso paulista, onde podemos perceber que, ao mesmo tempo em que o grupo envolvido na instituição se apropriou de um modelo pedagógico através de

táticas, ficou muito visível a intenção de se tornar um modelo. Isso pode ser apreendido através da ideia de criação de uma escola modelo, assim como a tentativa do Comitê Pró-Escola Moderna em, de certo modo, regulamentar as escolas modernas na cidade. Dessa forma, foram utilizados dispositivos de modelização, especialmente a propaganda e os impressos, para garantir a hegemonia do modelo sob a tutela dos envolvidos na Escola Moderna Nº1.

Durante o exame de qualificação da presente pesquisa, duas questões colocadas pelos membros da banca tiveram um efeito de “ovo de Colombo” às avessas, ou seja, algo que parecia óbvio e fácil, se tornou inevidente. Podemos falar de modelo pedagógico anarquista? Afinal, o que caracteriza (se é que pode ser caracterizada) a pedagogia anarquista? Então, comecei a perceber que, em meu texto inicial, eu me esquivei de tal questão, assim como me dei conta de que grande parte dos estudos sobre pedagogia anarquista fazia o mesmo. É como se o fato de uma dada experiência pedagógica ser elaborada por anarquistas já fosse o suficiente para considerá-la anarquista. Portanto, iniciarei essas considerações de forma objetiva: definindo quais características entendo como essenciais dentro do ideário da pedagogia anarquista.

Apesar da ênfase na liberdade, as próprias práticas anarquistas em educação, de certa forma, não fogem à questão da normatização. Uma primeira tentativa, nesse sentido, foi a própria elaboração do Programa Educacional do Comitê para o Ensino Anarquista. Porém, apesar da influência do programa em diversas instituições de ensino, ele não conseguiu se tornar um modelo pedagógico. Para se tornar um modelo pedagógico, determinadas práticas precisam ter uma estrutura que permite sua reprodução, e o Programa Educacional do Comitê para o Ensino Anarquista não possuía isso. Dessa forma, é possível afirmar que a pedagogia racionalista, dentre todas as pedagogias anarquistas, foi a única que teve uma organização suficiente para se consolidar como modelo pedagógico.

Porém, acredito que existe um conjunto de características que fundamentam algo que pode ser entendido como pedagogia anarquista. O primeiro elemento que é essencial em uma experiência pedagógica para considerá-la anarquista é a crítica à autoridade, tanto do Estado quanto ao capital, visando à transformação social. Na Escola Moderna Nº1, tal crítica aparece de forma explícita, através do uso de autores anarquistas, bem como a participação de integrantes do movimento libertário paulista em seus eventos. Os textos presentes nos jornais escolares

demonstram que havia um direcionamento político significativo, tal como ocorria na Escola Moderna de Barcelona. Já no caso da Escola Moderna de Stelton, a questão da autoridade é tratada de forma mais capilarizada, através das práticas cotidianas.

Um segundo ponto, que está ligado à própria visão de ser humano e de sociedade dos anarquistas, é a educação integral. A ideia de que a educação deveria abranger tanto questões intelectuais, morais, quanto físicas, vai permear as práticas anarquistas em educação. Tal tríade está ligada ao próprio combate às desigualdades entre o trabalho intelectual e braçal, questão surgida na Associação Internacional de Trabalhadores, e pôde flertar tranquilamente com teorias não necessariamente ligadas ao anarquismo, como é o caso de Pestalozzi, Froebel e Dewey.

Por fim, a última característica que acredito ser fundamental para pensarmos uma pedagogia anarquista é a relação entre a autogestão e a liberdade. O princípio da autogestão presente nas escolas anarquistas terá diferentes níveis. Utilizando as experiências abordadas como exemplo, podemos afirmar que a autogestão nas Escolas Modernas de Barcelona e N<sup>o</sup>1 era bastante restrita, se compararmos com a realidade da Escola Moderna de Stelton, apresentando características comuns às escolas públicas do período, como controle de presença, notas, reprovações, etc. Já em Stelton, a liberdade anarquista se aliou ao pensamento de Froebel e Dewey, e à falta de recursos, para gerar um sistema bastante autogestionário.

A autogestão em Stelton também é fruto de uma segunda questão: a visão de infância (e da educação dela), que é, de certa forma, diferente entre as Escolas Modernas de Barcelona e N<sup>o</sup>1, e de Stelton. No caso de Barcelona, apesar de referências como Ellen Key aparecerem nos boletins da instituição, não havia uma ênfase tão grande em debater a natureza do aprendizado infantil visando sua autonomia (pelo menos não tanto quanto em Stelton). Uma evidência disso é a ênfase na cultura escrita, que é reproduzida na Escola Moderna N<sup>o</sup>1. Além disso, há a própria questão dos livros produzidos pela *Publicaciones de La Escuela Moderna* que, como discutido anteriormente, salvo exceções, pareciam não ter uma preocupação em relação ao público ao qual era destinado: as crianças. No outro extremo, a Escola Moderna de Stelton partia de uma visão paidocêntrica, enfatizando muito mais as práticas manuais do que a cultura escrita. Nesse sentido, outro ponto em que há uma grande diferença entre a Escola Moderna de Stelton e a Escola Moderna N<sup>o</sup>1 é em relação ao método de ensino. O método intuitivo foi

predominante na experiência paulista, tal como ocorreu na Escola Moderna de Barcelona. Já no contexto estadunidense, as lições de coisa começavam a entrar em desuso, de modo que entravam em cena a questão do aprendizado através da experimentação.

Sobre a questão da disciplina, percebeu-se que existia um controle considerável na Escola Moderna de Barcelona, evidenciado, por exemplo, pelas reclamações em relação aos atrasos e pelas avaliações sobre o comportamento dos alunos. Não foi possível observar muitas pistas de como isso era tratado na Escola Moderna Nº1. A única característica observada é que a classificação através de séries parece ter sido algo bastante rígido, de acordo com a questão das reprovações. Já em Stelton, o que se pôde notar foi um atrito entre a liberdade entre os colonos, que envolvia questões como a nudez, e os valores morais conservadores de Elizabeth Ferm.

O anticlericalismo de viés ateu, presente na Escola Moderna de Barcelona, adquiriu diferentes facetas nos contextos estudados. Em Stelton, ele foi praticamente dissolvido, especialmente por causa da religiosidade de Elizabeth Ferm, bem como a defesa da liberdade religiosa existente no território estadunidense. Por outro lado, no caso da Escola Moderna de Barcelona, apesar do combate às práticas da Igreja Católica, o mesmo não ocorria em relação à religiosidade de modo geral, especialmente por conta dos valores espíritas de João Penteado. Ambas as situações ocorreram por conta do caráter múltiplo dos processos de apropriação, ligados aos crivos apropriativos, no caso, o *background* espírita ou católico dos envolvidos.

O nível de “fidelidade” à obra de Ferrer y Guardia teve uma grande variação entre ambas as instituições estudadas. Primeiramente, é possível afirmar que os envolvidos nas instituições acessaram, pelo menos, o livro-manifesto *A Escola Moderna* (2014). No caso da Escola Moderna Nº1, especialmente se observarmos suas publicações, é perceptível a tentativa de seguir os preceitos do modelo pedagógico racionalista. As práticas, como os exercícios descritivos, bem como os textos produzidos pelos alunos, reforçam a ligação entre as práticas pedagógicas e o modelo. Já no caso de Stelton, especificamente durante o período em destaque, Ferrer y Guardia parece ter sido escamoteado enquanto referência teórica, se tornando mais um símbolo que garantia a coesão do grupo, sob princípios vagos de luta contra a tirania.

\*\*\*

O processo de apropriação de um modelo pedagógico é semelhante à forma como lemos um manual de instruções para montar e operar alguma máquina ou aparelho. Apesar de todos os esforços do fabricante em criar uma sequência lógica de montagem, passo a passo, costumamos abrir a embalagem, observamos a imagem do resultado a ser alcançado, e iniciamos o processo com base em nossas próprias referências. Buscamos encaixar as peças de forma intuitiva, consultando o manual eventualmente, apenas quando nosso conhecimento prévio não nos permite avançar. Muitas vezes, ao final do processo, sobram peças, ou são feitas adaptações utilizando outras peças e ferramentas que temos à nossa disposição.

As apropriações realizadas nos dois contextos abordados funcionaram dessa forma. Apesar do conhecimento, maior ou menor, do pensamento de Ferrer y Guardia, o improvisado e a astúcia foram a tônica dos processos, seja por conta da diferença entre os três contextos em relação ao repertório cultural, ou por questões um pouco mais pragmáticas, como a disponibilidade de recursos. Grande parte das análises sobre escolas anarquistas, geralmente realizadas por militantes fervorosos do movimento libertário, costumam evidenciar suas transgressões em relação à educação vigente em seus respectivos contextos, mostrando seus aspectos vanguardistas. Creio que um diferencial da presente tese foi o fato de enfatizarmos o oposto: sem deixar de destacar as transgressões, demonstrou-se como tais experiências beberam em fontes que estavam postas, dentro do que havia disponível em seus respectivos contextos, tanto materialmente quanto intelectualmente. Não se trata aqui de acusar nenhum tipo de falta de originalidade, mas destacar que as ideias, ao “encarnarem”, são imbuídas de práticas às quais os atores envolvidos estavam familiarizados. É perceber a beleza das impurezas nas práticas daqueles que afirmam romper com tudo que está dado, mas que estão diretamente (às vezes, inconscientemente) ligados ao que vivenciaram e aprenderam. Tal questão continua presente nas práticas cotidianas, dentro dos muros das escolas atuais. Enquanto disputas pelo currículo escolar, em um sentido mais amplo, ocorrem com grande frequência, envolvendo movimentos sociais, políticos, religiosos, etc, uma quantidade imensa de prescrições e normativas são produzidas. Entretanto, pouco se sabe sobre como tudo isso é apropriado pelos professores e professoras dentro das salas de aulas – se é que são apropriadas.

A partir do presente estudo, abrem-se diversos caminhos. Para ampliar a discussão, uma possibilidade futura de grande valia seria analisar a apropriação do modelo pedagógico racionalista nos países americanos de língua espanhola, como o caso do Chile, Argentina e México. A título de exemplo, um recorte promissor seria em torno da Escola Modelo, fundada na cidade mexicana de Mérida em 1910. Tal experiência diferenciou-se das analisadas anteriormente pelo fato de que o modelo pedagógico racionalista foi utilizado pelo governo revolucionário mexicano como política pública, o que demonstraria como as relações de poder podem influenciar os processos de apropriação.

Para concluir a presente tese, tomarei emprestado o final do texto de Ítalo Calvino, presente em todas as epígrafes dos capítulos da tese. Ao final de sua reflexão sobre o modelo dos modelos, Palomar, o senhor contemplativo e de nome de telescópio, chegou ao seguinte termo:

Só lhe falta expor esses belos pensamentos de forma sistemática, mas um escrúpulo o retém: e se daí decorresse um modelo? Assim prefere manter suas convicções em estado fluido, verificá-las caso a caso e fazer delas a regra implícita do próprio comportamento cotidiano, no fazer ou no não-fazer, no escolher ou no excluir, no falar ou no calar-se (CALVINO, 1994, p. 100).

## REFERÊNCIAS

- A LANTERNA.** São Paulo, 27 nov. 1909a. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 25 nov. 2017.
- \_\_\_\_\_. São Paulo, 13 out. 1909b. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 25 nov. 2017.
- \_\_\_\_\_. São Paulo, 13 out. 1910. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 25 nov. 2017.
- \_\_\_\_\_. São Paulo, 21 out. 1911. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 25 nov. 2017.
- \_\_\_\_\_. São Paulo, 31 mai. 1913a. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 30 nov. 2017.
- \_\_\_\_\_. São Paulo, 19 jul. 1913b. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 30 nov. 2017.
- \_\_\_\_\_. São Paulo, 11 out. 1913c. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 30 nov. 2017.
- ABBOTT, L. (Org.). Francisco Ferrer: **His life, work and martyrdom**. Nova Iorque: Francisco Ferrer Association, 1910. Disponível em: <<http://www.archive.org/>>. Acesso em: 30 nov. 2017.
- ALBERT, M. Entrevista concedida a Paul Avrich em 7 de outubro de 1972. *In*: AVRICH, P. **Anarchist voices: an oral history of anarchism in America**. Oakland: Ak Press, 2005, p. 254-255.
- ALMEIDA, F. C. de. O historiador e as fontes digitais: uma visão acerca da internet como fonte primária para pesquisas históricas. **Aedos**, v. 3, n. 8, p. 9–30, 2011.
- ANDRADE, C.E.F. de. **Blásfemos e sonhadores**: ideologia, utopia e sociabilidades nas campanhas anarquistas em A Lanterna (1909-1916). 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ARCE, A. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. **Cad. Cedes**, v. 24, n. 62, p. 9–25, 2004.
- ARCHER, W. **The life, trial and death of Francisco Ferrer**. Nova Iorque: Moffat Yard and Company, 1911. Disponível em: <<http://www.archive.org/>>. Acesso em: 18 nov. 2017.
- AVINS, S. H. Entrevista concedida a Paul Avrich em 15 de outubro de 1975. *In*: AVRICH, P. **Anarchist voices: an oral history of anarchism in America**. Oakland: Ak

Press, 2005, p. 245-247.

AVRICH, P. **Anarchist voices**: an oral history of anarchism in America. Oakland: Ak Press, 2005.

\_\_\_\_\_. **The Modern School Movement: Anarchism and Education in the United States**. Oakland: Ak Press, 2006.

AVRICH, P.; AVRICH, K. **Sasha and Emma**: The anarchist odyssey of Alexander Berkman and Emma Goldman. Cambridge: Harvard University Press, 2012.

BAKUNIN, M. **A instrução integral**. In: O socialismo libertário. São Paulo: Global, 1979. p. 32–52.

\_\_\_\_\_. **Textos Escolhidos**. Porto Alegre: LP&M, 1983.

BARREIRA, L. C. A educação escolar nas páginas do Boletim da Escola-Oficina No. 1 de Lisboa: o ensino de ciências. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 4, p. 73–84, 2010.

BARROS, J. D. **História Comparada. Petrópolis**: Vozes, 2014.

BEIN, E. Entrevista concedida a Paul Avrich em 13 de janeiro de 1973. In: AVRICH, P. **Anarchist voices**: an oral history of anarchism in America. Oakland: Ak Press, 2005, p. 234-236.

BENCOSTTA, M. L. Grupos Escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol III - Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 68–76.

\_\_\_\_\_. História da educação e cultura escolar: representações e imagens das festas escolares. In: VIDAL, D. G.; SCHWARTZ, C. M. (Orgs.) **Histórias das culturas escolares no Brasil**. Vitória: Edufes, 2010. p. 245–266.

\_\_\_\_\_. Memória e Cultura Escolar: a imagem fotográfica no estudo da escola primária de Curitiba. **História** (São Paulo), p. 397–411, 2011.

BERCOVICI, R. Entrevista concedida a Paul Avrich em 29 de setembro de 1977. In: AVRICH, P. **Anarchist voices**: an oral history of anarchism in America. Oakland: Ak Press, 2005, p.196-197.

BERESIN, M. Entrevista concedida a Paul Avrich em 17 de abril de 1973. In: AVRICH, P. **Anarchist voices**: an oral history of anarchism in America. Oakland: Ak Press, 2005, p.222-223.

BERRÍO, J. R. Francisco Giner de Los Ríos (1839-1915). **Perspectivas**: revista trimestral de educación comparada, v. XXIII, n. 3–4, p. 808–821, 1993.

BILAC, O. **Poesias Infantis**. Rio de Janeiro: Francisco Alves & Cia, 1904.

**BOLETIM DA ESCOLA MODERNA.** São Paulo, 13 out. 1918.

\_\_\_\_\_. São Paulo, 13 mar. 1919a.

\_\_\_\_\_. São Paulo, 01 mai. 1919b.

**BOLETÍN DE LA ESCUELA MODERNA.** Barcelona: Publicaciones de La Escuela Moderna, 1903. Disponível em <<http://www.ferrerguardia.org/es/>>. Acesso em 3 jan. 2017.

BOYESEN, B. The Modern School. *In*: BOYESEN, B. **The Modern School In New York.** Nova Iorque: The Francisco Ferrer Association, 1911. Disponível em <<http://www.iisg.nl/>>. Acesso em 12 mai. 2018.

BRAGANÇA, A. Uma Introdução à História Editorial Brasileira. **Cultura, Lisboa**, n.14, 2002, p. 57-83.

BROWN, W. T. **Citizenship and Education.** Stelton: The Modern School of North America, 1917.

BRÜHLMIEIER, A. **Head, Heart and Hand:** Education in the Spirit of Pestalozzi. Cambridge: Open Book, 2010.

CALKINS, N. A. **Primeiras lições de coisas:** manual de ensino elementar para uso dos paes e professores. 40a ed. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1886. Disponível em: < [www2.senado.leg.br/](http://www2.senado.leg.br/)>. Acesso em: 30 nov. 2017.

CALSAVARA, T. S. **Práticas da Educação Libertária no Brasil:** A Experiência da Escola Moderna em São Paulo. 2004. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

\_\_\_\_\_. **A militância anarquista através das relações mantidas por João penteado:** Estratégias de sobrevivência pós anos 20: A Experiência da Escola Moderna em São Paulo. 2012. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Historiografia da Educação, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

CALVINO, I. **Palomar.** São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CAMARGO, L. A poesia infantil no Brasil. **Revista de Critica Literaria Latinoamericana**, v. 27, n. 53, p. 87–94, 2001.

CANDEIAS, A. A Escola Oficina Nº1 1 de Lisboa 1905 -1930: Mudar a escola para mudar o mundo. **Análise Psicológica**, v. 11, p. 447–463, 1993.

CÂNDIDO, R. M.; CATANI, D. B. Inculcar a seriedade mediante a alegria: um estudo das comemorações escolares no campo educacional (finais do século XIX e início do XX). **Revista de História e Historiografia da Educação**, v. 1, n. 3, p. 30–52, 2017.

CARVALHO, M. M. C. de. **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

\_\_\_\_\_. Uma biblioteca pedagógica francesa para a Escola Normal de São Paulo: livros de formação profissional e circulação de modelos culturais. *In*: BENCOSTTA, M. L. (Org.). . **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007. p. 17–40.

\_\_\_\_\_. Pedagogia Moderna, Pedagogia da Escola Nova e Modelo Escolar Paulista. *In*: \_\_\_\_\_; PINTASSILGO, J. (Orgs.). **Modelos Culturais, Saberes Pedagógicos e Instituições Educacionais**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Fapesp, 2011. p. 186–216.

CARVALHO, W. A. de. Pequena História da Maçonaria no Brasil. **Revista de Estudios Históricos de la Masonería Latinoamericana y Caribeña**, v. 2, n. 1, p. 31–58, 2010.

CASTILLO, B. A. La escuela racionalista **Una experiencia mexicana de Yucatán**. Cidade do México: Universidad Pedagógica Nacional, 2005.

CASTRO, R. C. de. **Nem prêmio, nem castigo!** A Escola Moderna como ação revolucionária dos sindicatos operários durante a Primeira República (São Paulo, 1909-1919). 2014. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: as artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHAHIN, S. B. **Escolas, cidades e disputas**. Lugares da educação libertária. 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo. São Paulo.

CHARTIER, R. **A História Cultural**: Entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 2002a.

\_\_\_\_\_. **A beira da falésia**: A história entre certezas e inquietudes. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2002b.

COHEN, J. When Stelton was Young. *In*: COHEN, J; FERM, A. **The Modern School of Stelton**: A sketch. 2a. ed. Nova Jersey: Factory School, 2006, p. 19-76.

COMTE, A. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril, 1978.

CORRÊA, F. **Ideologia e Estratégia**: anarquismo, movimentos sociais e poder popular. São Paulo: Faísca, 2011.

\_\_\_\_\_. O anarquismo e o sindicalismo de intenção revolucionária: da Associação Internacional dos Trabalhadores à emergência na América Latina. *In*: SANTOS, K. W. DOS; SILVA, R. V. DA (Orgs.). **História do anarquismo e do sindicalismo de**

**intenção revolucionária no Brasil:** novas perspectivas. Curitiba: Prismas, 2018. p. 19–70.

CUBAN, L. **How Teachers Taught:** Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1980. Cidade de Nova Iorque: Longman, 1984.

DEL PRIORE, M. **Do outro lado:** a história do sobrenatural e do espiritismo. São Paulo: Planeta, 2014.

DEL PRIORE, M.; VENANCIO, R. **Uma breve história do Brasil.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

DELGADO, B. **La Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia.** Barcelona: Ediciones CEAC, 1979.

DENEMBERG, G. Entrevista concedida a Paul Avrich em 20 de março e 25 de agosto de 1973 e 29 de dezembro de 1976. *In:* AVRICH, P. **Anarchist voices:** an oral history of anarchism in America. Oakland: Ak Press, 2005, p.211-213

DEWEY, John. **A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo.** Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

DICK, N. Entrevista concedida a Paul Avrich em 17 de dezembro de 1972. *In:* AVRICH, P. **Anarchist voices:** an oral history of anarchism in America. Oakland: Ak Press, 2005, p. 282-290.

DUSSEL, I.; CARUSO, M. **A invenção da sala de aula:** uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

ELIAS, M. DEL C. **Célestin Freinet:** Uma pedagogia de atividade e cooperação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

ENGELS, F. **Do socialismo utópico ao socialismo científico.** 7a ed. São Paulo: Global, 1986.

**CADERNO DE RECITATIVOS ESCOLARES.** São Paulo, s.d..

FARRÉ, J. A. **Francisco Ferrer y Guardia:** pedagogo, anarquista y mártir. Madrid: Marcial Pons, 2006.

FAURE, S. **A Colmeia:** uma experiência pedagógica. 2. ed. São Paulo: Terra Livre, 2015.

FERM, A. Five Years of Creative Work. *In:* COHEN, J; FERM, A. **The Modern School of Stelton:** A sketch. 2a. ed. Nova Jersey: Factory School, 2006, p. 81-120.

FERNANDES, L. E.; MORAIS, M. V. Os EUA no século XIX. *In:* KARNAL, Leandro et al. **História dos Estados Unidos**, 3ª Ed., São Paulo: Contexto, 2017.

FERREIRA, J. **O movimento operário norte-americano.** São Paulo: Ática, 1995.

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

FERRIÈRE, A. Prefácio. *In*: VASCONCELLOS, A. F. **Uma escola nova na Bélgica**. Aveiro: UA Editora, 2015, 320p.

FOOT HARDMAN, F. **Nem pátria, nem patrão!** 3a ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2002.

FRIENDS OF THE MODERN SCHOOL. **Photos of Modern School**. Disponível em: <<http://friendsofthemodernschool.org/photos/>>. Acesso em: 29 maio 2018.

FROMM, E. Prefácio. *In*: **Liberdade sem medo**: Summerhill. 15. ed. São Paulo: IBRASA, 1975. p. 375.

FUNDACIÓN FRANCISCO GUINER DE LOS RÍOS. **Breve Historia del Boletín de la Institución Libre de Enseñanza**. Disponível em: <<http://www.fundacionginer.org>>. Acesso em: 3 jan. 2016.

GALLO, Sílvio. **Anarquismo**: uma introdução filosófica e política. Rio de Janeiro: Ed. Achiamé, 2006.

GALLO, S. **Pedagogia Libertária**: Anarquismo, Anarquismos e Educação. Manaus: Imaginário, 2015.

GILBERT, E.. Entrevista concedida a Paul Avrich em 23 de setembro de 1974. *In*: AVRICH, P. **Anarchist Voices**: an oral history of anarchism in America. Oakland: Ak Press, 2005a, p.222-228.

GILBERT, R. Entrevista concedida a Paul Avrich em 23 de setembro de 1974. *In*: AVRICH, P. **Anarchist voices**: an oral history of anarchism in America. Oakland: Ak Press, 2005, p. 228 – 229.

GODWIN, W. **Enquiry concerning political justice and his influence on moral and happiness**: Vol 2. 4. ed. Londres: Paternoster Row, 1842.

GOLD, M. A Little Bit of Millennium. **The Liberator**. Cidade de Nova Iorque, p. 12-15. mar. 1921.

GRAVE, J. **Las Aventuras de Nono**. Madri: Tres de cuatro soles, 2013.

GUSSINYER, P. S. Francisco Ferrer Guardia: La Escuela Moderna, entre las propuestas de educación anarquista. *In*: BERNET, J. T. (Org.). **El legado pedagógico del siglo XX para la escuela de el siglo XXI**. Barcelona: Graó, 2001. p. 41–66.

\_\_\_\_\_. **Ferrer Guardia pedagogo y hombre de acción**: La mirada apasionada de Alban Rosell sobre el fundador de la Escuela Moderna. Barcelona: Clavel, 2011.

HOLLOD, M. Entrevista concedida a Paul Avrich em 20 de dezembro de 1972. *In*: AVRICH, P. **Anarchist voices**: an oral history of anarchism in America. Oakland: Ak

Press, 2005, p. 204-208.

HUTCHINSON, R. Montessori and Modern School. **Modern School Magazine**, jun. 1915.

INCONTRI, D. Tolstoi e a Anti-pedagogia. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 17, n. 1, p. 102–120, 1991.

JACQUINET, C. **Compendio de Historia Universal**: Primera parte - Tempos prehistoricos al Imperio Romano. Barcelona: La Editorial, 1901.

JOLL, J. **Anarquistas e Anarquismos**. Lisboa: Dom Quixote, 1964.

KELLY, H.; HIRSH, F.; ABBOT, L. D. A Ferrer Colony. **Mother Earth**, v. IX, n. 10, p. 333–335, 1914.

KOCKA, J. **Comparison and Beyond**. *History and Theory*, n. 42, p. 39–44, fev. 2004.  
KOLAKOWSKY, L. **La filosofía positivista**: Ciencia y filosofía. Madri: Catedra, 1979.

KOMROFF, Manuel. Entrevista concedida a Paul Avrich em 29 de setembro de 1972. *In*: AVRICH, P. **Anarchist voices**: an oral history of anarchism in America. Oakland: Ak Press, 2005, p.200-203.

L'ÉCOLE RÉNOVÉE. "**L'École Rénovée**": programa. 1908. Disponível em: <<http://www.ferrerguardia.org/2-sense-categoria/62-lecole-renovee>>. Acesso em: 06 jun. 2018.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LEUTPRECHT, D. Possibilidades de contribuição da teoria libertária para o pensamento pedagógico. **Caderno de Pedagogia**, v. 6, p. 54–58, out. 2009.

LEWGOY, B. A transnacionalização do espiritismo kardecista brasileiro: uma discussão inicial. **Religião e Sociedade**, v. 28, n. 1, p. 84–104, 2008.

LIBER, A. Entrevista concedida a Paul Avrich em 17 de abril de 1973. *In*: AVRICH, P. **Anarchist voices**: an oral history of anarchism in America. Oakland: Ak Press, 2005, p.196-197.

LIEBERMAN, B. Entrevista concedida a Paul Avrich em 28 de abril de 1972. *In*: AVRICH, P. **Anarchist voices**: an oral history of anarchism in America. Oakland: Ak Press, 2005, p. 268-269.

LIGA INTERNACIONAL PARA LA EDUCACIÓN RACIONAL DE LA INFANCIA. **Exposición**. 1908. Disponível em: <<http://www.ferrerguardia.org/un-mon-de-relacions?id=63>>. Acesso em: 06 jun. 2018.

LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o barão de Munchausen**. 7a ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LUIZETTO, F. **Presença do Anarquismo no Brasil**: Um estudo dos episódios literário e educacional (1900-1920). 1984. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências e Letras da Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo.

\_\_\_\_\_. O Movimento Anarquista em São Paulo: A experiência da Escola Moderna no1 (1912-1919). **Educação e Sociedade**, v. 8, n. 24, p. 18–47, ago. 1986.

MARIN, R. C. La teoría de la degeneración y la medicina social en España en el cambio de siglo Autores: Ricardo Campos Marín. Lull: **Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas**, v. 21, n. 41, p. 333–356, 1998.

MATA, J. El novelista que amaba la educación: las trazas de Lev Tolstói en la pedagogía contemporánea. In: KRÉSSOVA, N. (Org.). **Lev Tolstói en el mundo contemporáneo**. Granada: Editorial Comares, 2011. p. 73–82.

MCKAY, I. **An Anarchist Faq**: Volume One. Oakland: AK Press, 2008.

MELO, W. F. A Comuna de Paris e a educação: lutas dos trabalhadores e o ensino na Perspectiva da humanidade social. **História Revista**, v. 16, n. 2, p. 113–135, 2011.

MIGUEL, G. C.. La renovación de la cultura española a través del pensamiento alemán: Krause y el krausismo. **Brocar: Cuadernos de investigación histórica**, n. 22, p. 137–154, 1998.

MILLER, L. Entrevista concedida a Paul Avrich em 12 de fevereiro de 1992. In: AVRICH, P. **Anarchist voices**: an oral history of anarchism in America. Oakland: Ak Press, 2005, p. 273-274.

MORAES, C. S. V.; SANTOS, D. P. DOS. A coeducação sexual na Escola Moderna Nº1. In: MORAES, C. S. V. (Org.). **Educação Libertária no Brasil - Acervo João Penteado**: inventário de fontes. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Fapesp, 2013. p. 119–137.

MORAES, J. D. de. “**Leitura que recomendamos - o que todos devem ler**”: impressos didáticos e ensino de história nas escolas anarquistas. **Cadernos de História da Educação**, v. 12, n. 1, p. 45–58, 2013.

MOURA, M. L. de. **Ferrer**: O Clero Romano e a educação laica. São Paulo: [s.n.], 1934.

NEIL, A. S. **Liberdade sem medo**: Sumerhill. 15. ed. São Paulo: IBRASA, 1975.

**O ESTADO DE SÃO PAULO**. São Paulo, 19 nov. 1909.

**O INICIO**. São Paulo, 4 set. 1915.

\_\_\_\_\_. São Paulo, 19 ago. 1916.

OWEN, R. D. **An outline of the system of education at New Lanark**. Glasgow: University Press, 1824. Disponível em: <<http://www.archive.org/>>. Acesso em: 30 out. 2016.

PENTEADO, J. As escolas e sua influência social: O ensino oficial e o ensino racionalista. **A Vida**. São Paulo, p. 8-9. 31 dez. 1918.

\_\_\_\_\_. **Pioneiros do Magistério Primário**. São Paulo: s. ed., 1944.

PERES, F. A. **Revisitando a trajetória de João Penteado**: o discreto transgressor de limites. São Paulo, 1890-1940. 2010. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências e Letras da Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo.

PETRONE, M. T. S. Imigração. *In*: HOLANDA, S. B. (Org.). **História Geral da Civilização Brasileira**. Vol. 9: Sociedade e Instituições. 8a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. p. 104-146.

PUIGGRÓS, A. **Que pasó en la Educación Argentina**: Desde la conquista hasta el Menemismo. Buenos Aires: Kapelusz, 1996.

PURDY, S.. O século americano. *In*: KARNAL, Leandro et al. **História dos Estados Unidos**, 3ª Ed., São Paulo: Contexto, 2017.

RAGO, M. **Do cabaré ao lar**: a utopia da cidade disciplinar e a resistência anarquista - Brasil 1890 - 1930. 4a ed. São Paulo: Paz & Terra, 2014.

RAPPAPORT, M. Entrevista concedida a Paul Avrich em 5 de dezembro de 1973. *In*: AVRICH, P. **Anarchist voices**: an oral history of anarchism in America. Oakland: Ak Press, 2005, p. 237-239.

RAZZINI, M. DE P. G. Livros e leitura na escola brasileira do século XX. *In*: **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol III - Século XX. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. p. 100–113.

REESE, W. J. The Origins of Progressive Education. **History of Education Quarterly**, v. 41, n. 1, p. 1–24, 2017.

RIBAS, Pedro. Contexto sociocultural de la generación del 98 (1895-1905). **Anuario Filosófico**, v. 31, n. 60, p. 55–70, 1998. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/ejemplar/3421> Acesso em: 30 out. 2016.

RIGHI, D. **O Cine Educativo de João Penteado**: iniciativa pedagógica de um anarquista durante a Era Vargas. 2011, Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências e Letras da Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo.

ROCKWELL, E. La apropiación, un processo entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. Memoria, conocimiento y utopía. **Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación**, p. 28–38, 2005.

ROMANI, C. **Ristori**: uma aventura anarquista. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2008.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou Da Educação**. 3a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

\_\_\_\_\_. **Do contrato social**: princípios do direito político. 3a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SALIBA, E. T. **As utopias românticas**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

SAMIS, A. Pavilhão negro sobre pátria oliva: sindicalismo e anarquismo no Brasil. *In*: **História do movimento operário revolucionário**. São Paulo: Imaginário, 2004. p. 125–190.

SANTOS, L. E. dos. **A trajetória anarquista do educador João Penteado**: leituras sobre educação, cultura e sociedade. 2009. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências e Letras da Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo.

\_\_\_\_\_. **A educação libertária e o extraordinário**. Traços de uma pedagogia (r)evolucionária. 2014. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências e Letras da Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo

SÃO PAULO (Estado). Lei nº 1579, de 19 de dezembro de 1917a. São Paulo, SP. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, Poder Executivo, São Paulo, SP, 28 dez. 1907, p. 5856-5857. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1917/lei-1579-19.12.1917.html>>. Acesso em: 27 abr. 2018.

SÃO PAULO. **Anuario do Ensino do Estado de São Paulo de 1917**: Volume 1, São Paulo, 1917b. Disponível em: <[http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio\\_digital/anuarios\\_ensino](http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/anuarios_ensino)>. Acesso em: 27 abr. 2018.

SCHOENWETTER, M. Entrevista concedida a Paul Avrich em 5 de janeiro de 1973. *In*: AVRICH, P. **Anarchist voices**: an oral history of anarchism in America. Oakland: Ak Press, 2005, p.229-230.

SCHWARTZ, A. Entrevista concedida a Paul Avrich em 17 de junho de 1974. *In*: AVRICH, P. **Anarchist voices**: an oral history of anarchism in America. Oakland: Ak Press, 2005, p. 239-241.

SCOTT, P. The Last Word. **Voice Of The Children**, p. 51–56, set. 1922.

SHEDLOVSKY, R. Entrevista concedida a Paul Avrich em 14 de outubro de 1972. *In*: AVRICH, P. **Anarchist voices**: an oral history of anarchism in America. Oakland: Ak Press, 2005, p. 231-234.

SIERRA, A. G. **Evolucionismo y Anarquismo en España: 1882-1914**. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1996.

SISINNO, P. E. S. **Escolas Modernas fundadas por anarquistas no Brasil com base na pedagogia libertária de Ferrer y Guardia**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História, Departamento de História, Universidade Salgado de Oliveira, Niterói.

SOPHIA BAADER, M. Froebel and the Rise of Educational Theory in the United States. **Studies in Philosophy and Education**, v. 23, n. 5, p. 427–444, 2004.

SOUZA, R. F. As escolas públicas paulistas na Primeira República: subsídios para a história comparada da escola primária no Brasil. *In: Escola Primária na Primeira República (1889 - 1930): Subsídios para uma História Comparada*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2012. p. 23–77.

\_\_\_\_\_. As disputas pelo currículo e a renovação da escola primária nos Estados Unidos na transição do século XIX para o século XX. **Revista História da Educação**, v. 20, n. 48, p. 35–53, 2016.

STRAUSS, A.; WAIZBORT, R. Sob o signo de Darwin? Sobre o mau uso de uma quimera. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 23, n. 68, p. 125–134, 2008.

TEIVE, G. M. G. “**Uma vez nominalista, sempre normalista**”: cultura escolar e produção de um habitus pedagógico. Florianópolis: Insular, 2008.

**THE MODERN SCHOOL**. Stelton: Ferrer Modern School, jun. 1915.

\_\_\_\_\_. Stelton: Ferrer Modern School, out. 1917.

\_\_\_\_\_. Stelton: Ferrer Modern School, ago. 1918.

THIAGO, R. S. Fourier: **Esperança e utopia na Península do Saí**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1995.

TOLSTOI, L. **The complete works of Count Tolstoy**: Volume 4. Londres: J. M. Dent & Co, 1905. Disponível em: <<http://www.archive.org/>>. Acesso em: 30 set. 2016.

TRAGTENBERG, M. **Francisco Ferrer e a pedagogia libertária**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

VIANA, N. O Significado Político da Comuna de Paris. **Debate Rev. Dig.**, n. 6, p. 60–82, 2011.

WOODCOCK, G. **História das ideias e movimentos anarquistas**: Volume 1 - As Ideias. 2. ed. Porto Alegre: LP&M, 2007.

\_\_\_\_\_. **História das ideias e movimentos anarquistas**: Volume 2 - O movimento. Porto Alegre: LP&M, 2008.

ZIMMER, K. **Immigrants against the state: yiddish and italian anarchism in America.** Illinois: University of Illinois Press, 2015.