UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LUCIANA ELIZA DOS SANTOS

A educação libertária e o extraordinário

Traços de uma pedagogia (r)evolucionária

São Paulo

2014

LUCIANA ELIZA DOS SANTOS

A educação libertária e o extraordinário

Traços de uma pedagogia (r)evolucionária

Tese apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo para obtenção do
título de doutora em Educação.

Área de concentração: História da Educação e Historiografia

Orientadora:
Profa.Dra. Carmen Sylvia Vidigal Moraes

São Paulo
2014

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

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37(09)
S237e

Santos, Luciana Eliza dos

A educação libertária e o extraordinário: traços de uma pedagogia (r)evolucionária / Luciana Eliza dos Santos ; orientação Carmen Sylvia Vidigal Moraes. São Paulo: s.n., 2014.
218 p. : il.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração : História da Educação e Historiografia) --
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

1. Ferrer y Guardia, Francisco, 1859-1909 2. História da
educação – Séculos 19-20 3. Anarquismo - Educação 4. Racionalismo
– Educação I. Moraes, Carmen Sylvia Vidigal, orient.

Nome: SANTOS, Luciana Eliza dos

Título **A educação libertária e o extraordinário. Traços de uma pedagogia (r)evolucionária.**

Capa: "Los pequeños naturalistas" - José Jiménez Aranda, 1893.

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Às tais mineiras: *Maria Assumpção, Terezinha, Rosa Maria, Maria Helena, Marta, Yara.*

Giovanni Battista Piranesi,
Via Appia and Via Ardeatina, from *Le Antichita Romane*, 1756.

Agradeço...

À Profa. Camen Sylvia Vidigal Moraes, pela oportunidade de viver esta trajetória tão importante para minha formação acadêmica e humana!

À Profa. Doris Accioly e Silva, pelas infinitas lições de carinho e sabedoria para toda a vida!

Ao Prof. Pere Solá, pela gentileza de me ensinar milhares de coisas em sua adorável terra!

À Profa. Cecília pelas conversas sobre educação democrática;

A Todos da Biblioteca Terra Livre, pela divulgação e partilha da prática anarquista, especialmente Rodrigo Rosa e Adriano Skoda, pelos materiais e livros raríssimos;

Todas e todos do Programa da Feusp, pela compreensão e bons momentos formativos, às amigas Jany, Sandra, Glória, Pri e Tati!

Aos Colegas da Escuela Libre Paideia, pela oportunidade única de conhecer esta escola!

Fundació Ferrer i Guardia, pelo belo trabalho e apoio aos pesquisadores; em especial Eduardo;

Aos colegas do Ateneu Enciclopedic Popular, pela recepção e apoio à pesquisa;

Ao IIEP e ao Neto, pela aproximação prática ao tema trabalho;

Ao parceiro único de café e resumo!

Agradeço a minha linda e amada Yara, que está sempre do meu lado e que, sem escolher, acabou vivendo comigo essa maratona interminável!!!

À Querida tia Helena, que sempre tem grandes lições de vida para nos dar e a quem devo este trabalho!

Ao querido Pai Sr. Anselmo, irmãos Alexandre e Claudio, cunhadas Leilane e Mariana e lindos sobrinho(a)s bebês Moisés, Alice, Ravi, pelo apoio da vida...

À Universidade de São Paulo e sua Faculdade de Educação, pelos anos que abrigou minha vida e da vida da minha filha.

Às agências: Cnpq e Capes, que subsidiaram esta pesquisa.

SANTOS, Luciana Eliza dos. A educação libertária e o extraordinário: traços de uma pedagogia (r)evolucionária / Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2014.

Resumo:

Esta tese busca expor e tecer ideias pedagógicas oriundas do movimento educacional racionalista libertário europeu, ocorrido entre final do século XIX e início do XX. Este movimento configurou uma rede social que colocou em questão padrões de educação, civilidade, infância, modernidade e possibilitou a concretização de experiências educacionais antagônicas à escola ordinária. Estes acontecimentos somam um rico conjunto de teorias, práticas pedagógicas e pontos de vista sobre o sentido da educação na sociedade. O foco irradiador do trabalho está na região da Catalunha/Espanha. A tese revisita a experiência da Escola Moderna de Barcelona e sua extensão via atuação política de Francisco Ferrer i Guardia e do grupo social e político internacionalista, com o qual se articulou. A base documental da pesquisa consiste em dois periódicos relacionados diretamente ao racionalismo libertário: o *Boletim de la Escuela Moderna* e a *Revue L'École Rénovée*; produzidos no âmbito da Escola Moderna de Barcelona e da Liga Internacional da Educação Racional da Infância. Tais espaços educacionais, sociais e intelectuais foram inéditos ao se fundamentarem no processo de (r)evolução da educação, constituindo bases pedagógicas que questionaram a organização escolar e indicaram caminhos para sua ressignificação.

Palavras-chave: Educação libertária – Infância – Educação racionalista – Anarquismo – História da Educação.

SANTOS, Luciana Eliza dos. Libertarian education and the extraordinary: traits of pedagogy (r) evolutionary. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2014.

Abstract:

This thesis seeks to expose and make remarks to a few of the pedagogical ideas dating back of the rationalist European libertarian educational movement that occurred between the late nineteenth and early twentieth centuries. This movement has configured a social network that has raised the issue standards of education, civility, childhood, modernity and facilitated the execution of antagonistic educational experiences to ordinary school. These events add up to a rich set of theories, pedagogical practices and views on the meaning of education in society. The irradiator focus of the study is in the Catalonia / Spain region. This thesis revisits the experience of Modern School in Barcelona and its extension via political action of Francisco Ferrer i Guardia and internationalist political and social group, with which he articulated. The documentary evidence base for the research consists of two journals related directly to libertarian rationalism: Bulletin de la Escuela Moderna and Revue L'École rénovée; produced under the Modern School in Barcelona and the International League of Rational Education of Children. Such educational, social and intellectual spaces were unprecedented when they were to be based on the (r) evolution of the education process, constituting pedagogical bases that placed in question the organization of the school and indicated path to overcome it.

Keywords: Libertarian Education - Childhood - Education rationalist - Anarchism - Education History.

Sumário

Apresentação	12
Capítulo I	20
O movimento educacional racionalista e a Escola Moderna de Barcelona: práticas modernas de educação	20
O movimento educacional racionalista libertário	28
Elisée Reclus	28
A Associação Internacional dos Trabalhadores e a educação	34
A emancipação dos trabalhadores só pode ser obra dos próprios trabalhadores:	40
Racionalismo e livre pensamento	44
Algumas razões do racionalismo educacional libertário:	46
Racionalismo, anarquismo e transformação educacional	56
Francisco Ferrer i Guardia	67
Do Cárcel Modelo de Madrid	72
Capítulo II	81
A Escola Moderna de Barcelona:	82
Alguns aspectos teórico-práticos da Escola Moderna	84
Questões educacionais e pedagógicas no Boletín de La Escuela Moderna.....	105
A concepção de Clemence Jacquinot e o Boletín de la Escuela Moderna	115
Capítulo III	162
La Ligue Internationale pour l'Education Rationnelle de L'Enfance	162
A Liga Internacional pela Educação Racional da Infância	163
As palavras em exercício: a <i>Revue L'École Rénovée</i>	167
Traços do racionalismo libertário na <i>Revue L'école Rénovée</i>	189
Considerações finais.....	199
Referências.....	201

Índice de Imagens (anexos)

1. Boletín de La Escuela Moderna – Capa
2. Boletín de La Escuela Moderna – Comunicado aos professores
3. Boletín de La Escuela Moderna - Publicações da Escola Moderna
4. Boletín de La Escuela Moderna – Carta de Elisée Reclus à Francisco Ferrer e texto sobre estudo do meio
5. Boletín de La Escuela Moderna – Turmas de alunos e professores da Escola Moderna de Barcelona
6. Boletín de La Escuela Moderna – Divulgação dos livros da Biblioteca Escola Moderna
7. Aventuras de Nono, de Jean Grave – inscrição no livro: Libro Peligroso. Escuela racionalista antirreligiosa.
8. Capa da Revista L'école rénovée – Ano I
9. Capa da Revista L'école rénovée – Ano II

Apresentação

A educação não tem valor, nem mesmo sentido, senão sob a condição de *servir* na vida após a saída da escola, e continuar-se pela manutenção e pelo progresso das forças intelectuais.

- *Elisée Reclus*

Este trabalho busca deslindar traços da educação racionalista libertária, no intuito de reconhecê-la como movimento de *transformação* da educação e da escola, pautado em específicos meios e fins. A escolha do termo transformação visa marcar as fronteiras entre as escolas libertárias e as instituições calcadas no ideário liberal/democrático, de orientação reformista. Desde logo, cumpre reforçar o caráter divergente entre as escolas racionalistas libertárias e as escolas renovadas/liberais, pois as primeiras tomavam a escola como uma das instâncias necessárias à transformação da sociedade inseparável das lutas emancipatórias nos demais âmbitos da vida social. A transformação educacional refere-se aqui, portanto, à ideia de reconstrução ética e profunda das práticas sociais que povoam as escolas. Não obstante o reconhecimento dos diferentes propósitos políticos que acompanhavam as iniciativas educacionais, a utilização de certos termos, palavras e classificações das práticas educativas representa, neste momento, a incursão em um universo moderno, que se propunha a repensar a educação.

A ideia de renovação inspira o processo de desconstrução e reconstrução de práticas escolares que caracterizam e movimentam a história da educação e da pedagogia, e, especialmente no século XIX, está ancorada em teorias, discursos e práticas sociais impregnados do ideal de modernidade. Poder-se-ia supor que este processo representa o próprio movimento pendular da história da educação, em seu constante exercício de rever o novo. Cabe aqui lembrar que as mudanças educacionais se alimentam da (re)forma de matrizes ideológicas, epistemológicas, filosóficas e políticas, que alicerçam os discursos e práticas pedagógicas. Mas qual novo este período concebe e qual antigo ele (re)nova? Busca-se aqui questionar o olhar regular, linear e progressivo sobre a ideia de mudança, reforma ou transformação educacional, considerando certo percurso histórico que se pode apreender nos dias de hoje. É necessário considerar que a evolução de certas concepções e práticas educacionais pode antes representar a involução da condição humana e de avanços sociais e

políticos ocorridos ao longo da história.

Neste ir e vir, a concepção progressista e reformista das tendências pedagógicas que se tornaram preponderantes na sociedade foi assimilada pelo discurso histórico formal por meio da figuração de antinomias, como antigo-moderno; tradição-progresso; confessional-laico. O constante confronto interno destes pares revela a complexidade das correntes pedagógicas e das práticas escolares permeadas também por novas conexões e sobrevivências de referências. O dinamismo dos processos de mudança educacional é, portanto, expresso por certas construções semânticas, como as ideias de progresso, renovação, evolução, involução, revolução, que trazem contradições em si mesmas, no afã de constituir o chamado novo homem e a nova educação, entre finais do século XIX e início do XX.

O movimento educacional racionalista libertário pode ser compreendido como o conjunto de experiências pedagógicas vinculadas às lutas sociais que compuseram o cenário europeu, entre os anos de 1890 e 1920. Este movimento é simultaneamente causa e efeito da trajetória da Escola Moderna de Barcelona, criada pelo educador catalão Francesc Ferrer i Guardia, em contato com grupos sociais adeptos de orientações políticas como o anarquismo e o republicanismo, como se verá adiante. Esse momento foi marcado pelo entrecruzamento e conflito de correntes políticas, com destacada oposição ao clericalismo, à monarquia, ao civismo e ao nacionalismo conservadores e ao estatismo. Abrigou a gradativa elevação de uma rede social voltada para a transformação da educação escolar ordinária, engajada ao objetivo de promover conquistas sociais mais abrangentes.

A educação, neste período, refletiu os avanços e recuos das formas predominantes de organização social, assim como os antagonismos e anseios por mudança. Considerando o objetivo de transformar a realidade social, a educação racionalista libertária é aqui entendida como práxis educacional *extraordinária*, ou seja, oposta e antagônica àquela estrutura educacional replicável e articulada à formação ideológica do consenso. Não se trata de uma proposta educacional alternativa ou opcional, mas daquela que nega às práticas educacionais ordinárias, pertencentes à ordem normativa dominante. A educação libertária abre um campo de práticas educativas organicamente articuladas, efetuando o papel de recriação e (r)evolução das práticas sociais fundadas (na) e fundadoras da educação.

Nesse sentido, o racionalismo pedagógico se originou da articulação entre educação, escola e movimentos de luta social. Os traços éticos e políticos, bem como as concepções educacionais da Escola Moderna de Barcelona povoam a principal fonte documental gerada pela instituição, o *Boletim de la Escuela Moderna* e a *Revue École Rénovée*, oriunda da Liga

Internacional da Educação Racional da Infância, que são objeto deste estudo. Estes traços exprimem fortes afinidades com o ideário anarquista, que caracterizou de maneira substancial a corrente racionalista libertária. A aposta teórica escolhida por esta pesquisa para compreender o racionalismo libertário tem como ponto de partida algumas concepções do geógrafo e militante anarquista Elisée Reclus, que tratam dos sentidos do processo de mudança e transformação da sociedade, em seu percurso histórico. No livro *A Evolução, a Revolução e o Ideal Anarquista* (2002), Reclus desenvolve conceitos fundamentais a esta discussão, como a relação de simultaneidade entre progresso-retrocesso e complementariedade entre evolução-revolução, e a questionável atribuição da ideia de progresso a certos eventos e momentos históricos. Esta compreensão propõe uma importante leitura de grandes marcas temporais da história:

Foi em nome da liberdade, igualdade e fraternidade que todas as infâmias se praticaram. Era para emancipar o mundo que Napoleão guiava um milhão de matadores; é para fazer a felicidade das respectivas pátrias queridas que os capitalistas constituem as vastas propriedades,... organizam os poderosos monopólios que sob nova forma restabeleceram a escravatura antiga (2002:16).

Elisée Reclus critica a forma como a sociedade moderna promulga e legitima, por meio de mecanismos de governo, como o Estado e as leis, as verdades que sustentam a ciência e a história: “queremos saber; não admitamos que a ciência seja um privilégio”, defende. O questionamento reclusiano se direciona às acepções das palavras evolução, revolução e progresso, presentes nos discursos históricos e impregnadas de elementos positivistas e darwinistas. Em primeiro lugar, os conceitos de evolução e revolução, que são comumente empregados como oposição (evolução como desenvolvimento gradual de ideias e costumes, e revolução como mudança brusca, geralmente antagônica, da e na sociedade) são tomados por Reclus como fenômenos mutuamente relacionados e complementares:

A evolução é o movimento infinito de tudo o que existe, a transformação incessante do Universo e de todas as suas partes desde as origens eternas e durante o infinito dos tempos. As vias lácteas que surgem nos espaços sem limites, que se condensam e se dissolvem durante os milhões e os bilhões de séculos, as estrelas, os astros que nascem, que se agregam e morrem, nosso turbilhão solar com seu astro central, seus planetas e suas luas, e nos limites estreitos de nosso pequeno globo terráqueo as montanhas que surgem e desaparecem de novo, os oceanos que se formam para em seguida secar, os rios que se vê formar nos vales, depois secar como o orvalho da manhã, as gerações das plantas, dos animais e dos homens que se sucedem (...). Em comparação com este fato primordial da evolução e da vida universal, o que são todos estes pequenos acontecimentos

denominados revoluções: astronômicas, geológicas ou políticas? Vibrações quase insensíveis, aparências, poder-se-ia dizer. É por miríades e miríades que as revoluções se sucedem na evolução universal; mas por mínimas que sejam, elas fazem parte deste movimento infinito (idem:23).

Ao explicitar a forma como este movimento infinito se engendra, Reclus procura demonstrar a relação recursiva dos fenômenos de evolução e revolução, como movimentos pertencentes às transformações da vida, da natureza e do homem. Nesta linha, ele busca superar certa relação valorativa pautada em padrões hierárquicos e mediada por relações de poder, enxergando antes a relação horizontal e simultânea que permeia estes processos:

Pode-se dizer, assim, que a evolução e a revolução são dois atos sucessivos de um mesmo fenômeno, a evolução precedendo a revolução, e esta precedendo uma nova evolução, mãe de revoluções futuras. Pode acontecer uma mudança sem provocar repentinos deslocamentos de equilíbrio da vida? A Revolução não deve necessariamente suceder à evolução, assim como o ato sucede à vontade de agir? Uma e outra só diferem pela época de seu aparecimento. Quando um deslizamento obstrui um rio, as águas acumulam-se pouco a pouco até o alto do obstáculo, e um lago se forma por uma lenta evolução; em seguida, repentinamente, produz-se uma infiltração no dique, e a queda de uma pedra provocará o cataclismo: a barragem será violentamente arrastada e o lago esvaziado voltará a ser rio. Assim ocorrerá uma lenta evolução terrestre (idem:25).

A mesma interpretação que confere à sociedade uma capacidade transformadora como a força que arrebatou os rios e lhes abriu novos cursos, possibilita a compreensão do movimento de mudança das instituições sociais:

A árvore genealógica dos seres é, como a própria árvore, um conjunto de ramificações, na qual cada uma encontra sua força de vida, não na ramificação precedente, mas na seiva originária. Para as grandes evoluções históricas, não acontece diferentemente. Quando as antigas estruturas, as formas demasiado limitadas do organismo, tornam-se insuficientes, a vida desloca-se para realizar-se em uma nova formação. Ocorre uma revolução (idem:27).

Na esteira do pensamento de Reclus, supõe-se que a educação pode ser apreendida sob o ponto de vista da *evolução*, sendo também permeada de eventos revolucionários; um e outro fenômeno como processos complementares. Reclus estabelece uma valiosa leitura relacionada à vida em seus estágios mais diversos, naturais e sociais; e considera que “o movimento geral da vida, em cada ser, em particular, e em cada série de seres não nos mostra em lugar nenhum uma continuidade direta, mas sempre uma sucessão indireta, revolucionária”

(idem:27). Evolução e revolução representam movimentos naturais da vida, que estão presentes no âmbito das relações sociais e suas transformações, lentas ou repentinas. Semelhante análise é aplicada por Reclus à palavra Progresso, a qual não representa para ele uma ação reformista, que promova a reacomodação das instituições em suas velhas estruturas, mas sim a elevação moral da sociedade, fruto da recursividade¹ natureza-cultura-sociedade.

A proposta educacional racionalista libertária cultiva uma ética oposta à lógica das sociedades competitivas baseadas na reprodução do capital. Esta matriz desencadeia questões conceituais e práticas que inauguram outra formação a partir da vivência escolar, plenamente atual pois que ainda não realizada. Dentre elas, pode-se destacar a questão da igualdade de gênero e do papel da mulher na sociedade; a releitura das relações familiares; a inovação epistemológica e de paradigmas de ciência e racionalidade; a defesa da prática pedagógica antiautoritária com a reavaliação da hierarquia escolar; o papel da arte como educação; o cultivo da vitalidade, do ímpeto da alegria e da espontaneidade nas práticas educacionais e na vida em sociedade. Estes recortes estão presentes em muitos escritos de anarquistas e seus interlocutores como J.F. Proudhon, Mikhail Bakunin, Piotr Kropotkin, Elisée Reclus, C.- A. Laisant, Francisco Ferrer, Clemence Jacquinet, J.F. Elslander, entre outros. Percebe-se, dessa forma, um amplo espectro de práticas e teorias em turbulência neste período, voltadas para os meios concretos de transformação da realidade social pela ação escolar e vice-versa. O progresso da humanidade, conforme este campo semântico e político, estaria fortemente vinculado à vivência educacional e a extensão das práticas solidárias e autônomas à vida escolar.

Cabe lembrar que o sentido histórico do que é compreendido aqui como movimento educacional, enfatiza a Escola Moderna de Barcelona e o percurso do educador Francisco Ferrer i Guardia, justamente por sua emblemática e contundente história política e inovação pedagógica, tratados em muitos estudos, alguns aqui referidos. Esta tese se realiza em diálogo com um campo teórico já consolidado, nele buscando situar-se. É muito desafiadora a investigação sobre Francisco Ferrer cuja obra e vida suscitaram múltiplas e polêmicas investigações. A pesquisa a partir das fontes primárias ao lado da pesquisa bibliográfica pode agregar outras leituras necessárias à compreensão da visão de educação de Ferrer e do grupo que articulou o movimento educacional racionalista libertário.

¹ Termo recorrente na Teoria da complexidade, especialmente na obra de Edgar Morin.

A seleção das fontes primárias desta pesquisa buscou evidenciar algumas bases teóricas e práticas presentes na Escola Moderna de Barcelona, reveladoras de sua singularidade e da amplitude do movimento educacional racionalista libertário, dentro e fora da Espanha. O período de análise (1890-1920) limita-se aos momentos anteriores à Escola Moderna de Barcelona e os posteriores à morte de Ferrer, que testemunham o eco de sua obra em outros países da Europa e das Américas. Assim, a pesquisa abrange acontecimentos que formaram este movimento, como as discussões sobre educação ocorridas nos congressos da *Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT)* e a constituição da ideia de racionalismo. Com o intuito de interrogar e relacionar sentidos pedagógicos das experiências das Escolas Modernas, selecionou-se as fontes primárias seguintes: (1) série documental do *Boletín de La Escuela Moderna de Barcelona*; (2) livros produzidos pelo editorial *Biblioteca Escola Moderna de Barcelona*; (3) documentos pessoais de Francisco Ferrer i Guardia, como correspondências e testamento; (4) parte da série documental da *Revue École Rénovée*.

Como proposta de análise e interpretação das fontes, este trabalho apresenta uma composição de textos, oriundos principalmente do *Boletín* e da *Revue École Rénovée*, que tratam das temáticas da educação racionalista libertária. Considerando o difícil acesso às fontes², sobretudo em pesquisas brasileiras, optou-se por reproduzir alguns excertos, o que permite ao leitor acesso direto aos enunciados das fontes, e não somente considerações secundárias. Motivada pela importância do tema e pela rara frequência com que ele é focalizado na academia, a pesquisa apresenta esta composição de textos como base informativa e analítica. Baseando-se em referências teórico-metodológicas de valor intransponível, como a sempre revisitada herança de Marc Bloch, as fontes serão aqui tomadas como documentos a serem interrogados, de modo que as perguntas dinamizam a análise do documento. Esta, pautada no exercício de discriminação, separação e classificação os objetos sobre os quais ela opera, já se inicia no ato mesmo de selecionar um documento:

Entre as causas que fazem o sucesso ou o fracasso da caça aos

² Há alguns fatores que desencadeiam esta afirmação: 1 – acesso restrito às fontes: o *Boletín de La Escuela Moderna* tem sua série integral na Fundació Francisco Ferrer, Barcelona, em meio impresso. A série completa da *Revue l'école rénovée* está na Biblioteca Nacional da França, em micro-fichas. Através da Biblioteca Terra Livre, de São Paulo, também é possível acessar alguns documentos, a partir da pesquisa de Rodrigo Rosa da Silva. 2- o reconhecimento dos temas educação libertária e história do anarquismo é recente na academia. 3- eliminação das fontes: é histórico o processo de repressão ao movimento anarquista e às suas principais fontes documentais. Na Espanha, há grande produção acadêmica sobre o Boletim da Escola Moderna, ao passo que a *Revue l'école rénovée* ainda carece de estudos mais aprofundados, conforme foi possível concluir por meio desta pesquisa. Os trabalhos referentes a ambas as fontes serão mencionados no decorrer do texto.

documentos e os motivos que tornam esses documentos desejáveis, nada há, em geral, de comum: é o elemento irracional, impossível de eliminar, que confere a nossas pesquisas um pouco desse trágico interior em que tantas obras do espírito veem talvez, com seus limites, uma das razões secretas de sua sedução (idem:85). (...)

Dirão que, entre o que foi e nós, os documentos já interpõem um primeiro filtro? Sem dúvida, eliminam, frequentemente a torto e a direito. Quase nunca, em contrapartida, organizam de acordo com as exigências de um entendimento que quer conhecer. Assim como todo cientista, como todo cérebro que, simplesmente, percebe, o historiador escolhe e tria. Em uma palavra, analisa (2001:127).

A escolha e triagem das fontes desta pesquisa foram direcionadas pelo objetivo de explicitar as falas, discursos e práticas que expressassem o caráter teórico-prático da educação racionalista libertária. O trabalho com periódicos, iluminador do cotidiano e possível instrumento de consolidação das concepções pedagógicas no dinamismo da vida social, pareceu o caminho interrogativo e analítico mais frutífero.

A obra de Marc Bloch, *O Ofício do Historiador*, suscita interesse não só pelas circunstâncias em que o autor fez suas últimas reflexões sobre a história, ou seja, vivendo a história da repressão nazista em seu país e as tragédias da 2ª Guerra Mundial, mas também pela sua importância na renovação da teoria da história, com a Escola dos Annales. O trabalho de Marc Bloch abraça o “método regressivo”, centrado nas temáticas contemporâneas que refletem sobre o significado do ‘retorno ao passado’. A apreensão da história se dá com base no que é vivo e perpétuo no contato com o presente, dando assim sentido aos estudos histórico-comparativos:

Li muitas vezes, narrei frequentemente, relatos de guerras e de batalhas. Conhecia eu verdadeiramente, no sentido pleno do verbo conhecer, conhecia por dentro, antes de ter eu mesmo experimentado a atroz náusea, o que são, para um exército, o cerco, para um povo, a derrota?(idem:66).

Considera-se que o movimento educacional racionalista propicia importantes reflexões sobre organização escolar, com base no questionamento das práticas pedagógicas que constituem as culturas e os sentidos escolares e formalizam seus vínculos com a sociedade. Este questionamento emerge, entre outros aspectos, do que se busca compreender sobre a escola contemporânea. É muito comum a observação de que as práticas pedagógicas efetuadas pela Escola Moderna e pelas escolas racionalistas são muito atuais e inovadoras mesmo nos dias de hoje. A crise contemporânea pela qual passa a escola suscita a busca tanto por novas

práticas pedagógicas quanto pela formação de indivíduos autônomos, reflexivos e transformadores. Muitos dos imperativos sociais e econômicos que instrumentalizaram a escola, há cem anos, hoje se encontram ou aprimorados ou obsoletos, mas continuam provocando o desejo de transformação. Percebe-se que a concepção linear de evolução e de progresso escolar, inerente ao pragmatismo pedagógico e à escola funcionalista, é impermeável à real transformação da sociedade e da escola. Supõe-se que esta transformação é muito mais sinuosa e marcada por avanços e recuos do que pode explicitar a construção discursiva sobre o progresso de uma civilização.

Para a reflexão desenvolvida nesta pesquisa, os textos extraídos das fontes referentes às Escolas Modernas e à Liga Internacional para Educação Racional da Infância estão articulados, analisados e organizados com base em três eixos, que constituem os três capítulos da tese: *O movimento educacional racionalista e a Escola Moderna de Barcelona*; *O Boletín de la Escuela Moderna*, *A Revue L'École Renovée*. Estes eixos estão assim ordenados com o intuito de apreender as questões emanadas das fontes primárias.

Ao traçar este percurso, a tese busca contribuir para a discussão sobre certos rumos conservadores e reformistas da educação e da escolarização, trazendo à cena as lutas sociais e educacionais opostas à construção instrumental, linear e acrítica da escola contemporânea. Busca-se também contribuir para novas leituras sobre os percursos de transformação da escola, percebidos sob a ótica da recursividade, trazida por Elisée Reclus, na qual se pode ouvir a multiplicidade de vozes que se interessaram pelo sentido da escola na formação social humana.

Capítulo I

**O movimento educacional racionalista e a Escola Moderna de Barcelona:
práticas modernas de educação**

Joaquín Sorolla - Niñas en el mar (1909)

No esperes nada de los demás, por muy hermosas que sean las cosas que ciertas personas poderosas y sabias puedan ofrecerte: porque si dan, también esclavizan.

Lograr la concordia entre todos los hombres, el amor y la fraternidad, sin distinción de sexo ni clase: ésa es la gran tarea de la humanidad.

No dejéis que los dioses y explotadores sigan siendo venerados o servidos, vivamos todos como buenos camaradas con un afecto y respeto mutuos.

- *Francisco Ferrer i Guardia*

Cárcel Modelo de Madrid

A educação libertária apresenta pressupostos teórico-práticos associados à construção de uma nova sociedade na qual a exploração e a opressão do homem pelo homem e da natureza pelo homem sejam superadas por relações altruístas e autônomas. Sem representar o reforço de uma visão romântica ou utópica – como modelo abstrato e ideal, inexequível - de educação, este propósito se sustenta na revisão crítica de sentidos da educação, geralmente limitados pelo caráter utilitário e instrumental.

A indagação sobre o papel da educação e da escola na história da sociedade ocidental faz lembrar o questionamento com o qual o historiador Marc Bloch abre a célebre obra *Apologia da História*, sob a lente de um menino: “papai, então me explica para que serve a história?”, introduzindo não só um questionamento sobre a legitimidade da história, mas também a longa resposta que constitui o livro. Sobre a história, Marc Bloch diz:

Como germe e como estímulo, seu papel foi e permanece capital. Antes do desejo de conhecimento, o simples gosto; antes da obra de ciência, plenamente consciente de seus fins, o instinto que leva a ela: a evolução de nosso comportamento intelectual abunda em filiações desse tipo. Podemos citar inclusive a física, cujos primeiros passos devem muito aos "gabinetes de curiosidade". Vimos, do mesmo modo, as pequenas alegrias das quinquilharias figurarem no berço de mais de uma orientação de estudos que, pouco a pouco, se embebeu do sério. Tal a gênese da arqueologia e, mais próximo de nós, do folclore. Os leitores de Alexandre Dumas talvez não sejam mais do que historiadores em potencial, aos quais falta apenas terem sido adestrados para se proporcionar um prazer puro e, para mim, mais agudo: o da cor verdadeira. (2001:41).

Se por um lado, Marc Bloch alerta: “resguardemo-nos de retirar de nossa ciência sua parte de poesia”; de outro, busca, tomando como epígrafe a pergunta de um escolar, a

legitimidade da história e do esforço intelectual. A resposta tem por base, certamente, muitas críticas, sobretudo à história positivista e aos procedimentos e objetivos do ofício de historiador, que opera na cristalização dos grandes eventos da humanidade. E o sentido de servir, não se limita ao da utilidade, mas à servidão também. Com as reflexões do autor se pode notar que a história serve ao o tempo, caracterizado como o *continuum*, mas também como a “perpétua mudança” (idem:55). O conhecimento histórico tangencia entre os padrões operatórios da ciência e os possíveis “instintos” que levam o pesquisador a construir sua investigação. Além do tempo, a história serve também ao homem. A ideia do homem no tempo reverbera no objeto da história: “por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, [os artefatos ou as máquinas,] por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar”. De modo que, não efetuada tal captura, a história se resumiria à erudição.

A obra de Marc Bloch, oriunda dos momentos iniciais do movimento intitulado Escola dos Annales, o qual partilha o papel de fundador com Lucien Febvre, efetua avanços teóricos importantes no que diz respeito, entre outros aspectos, à forma como a história inscreve o homem no tempo. A ideia da longa duração do tempo histórico, relacionada à apreensão das mentalidades e dos estágios civilizatórios da humanidade e do diálogo com outras ciências, como a geografia e as Ciências Sociais reverberou na problematização das formas de composição dos múltiplos contextos históricos presentes no “concerto social”. Marc Bloch pontua a noção de que este é feito de malhas, bem frouxas. Assim, considera:

O historiador nunca sai do tempo, considera nele ora as grandes ondas de fenômenos aparentados que atravessam, longitudinalmente, a duração, ora o momento humano em que essas correntes se apertam no poderoso nó das consciências. (...) Quaisquer que sejam os progressos de uma unificação da medida do tempo, o tempo da história escapa à uniformidade: O tempo humano ... permanecerá sempre rebelde tanto à implacável uniformidade como ao seccionamento rígido do tempo do relógio. Faltam-lhe medidas adequadas à variabilidade de seu ritmo e que, como limites, aceitem frequentemente, porque a realidade assim o quer, apenas zonas marginais. É apenas ao preço dessa plasticidade que a história pode esperar adaptar, segundo as palavras de Bergson, suas classificações às 'próprias linhas do real': o que é, propriamente, a finalidade última de toda ciência (idem:135-153).

As palavras de Marc Bloch expressam a forma como o tempo humano processa de maneira assistemática seu ritmo e como, de maneira taxonômica, a ciência histórica realiza suas

sistematizações. A história da instituição escolar se constitui do tempo humano e se concretiza nas práticas sociais humanas e comuns, necessárias à sobrevivência dos costumes e da cultura entre as novas gerações. Mas a construção histórica demonstra que escola está, por séculos, alinhada aos percursos políticos e territoriais das sociedades, que marcam suas balizas e caracterizam a sua taxonomia. Neste conjunto, encontram-se, de um lado, os grandes acontecimentos que marcaram a história da educação, nas sociedades ocidentais, estruturados de forma linear na construção do sentido histórico da escola. Mas também de outro lado, se percebe a eterna mudança como fenômeno que alavanca a relação dialógica e a recursividade, entre lógicas que se complementam, opõem e combatem. Desse processo contínuo resultam os ciclos, repetições, descontinuidades, os conflitos e superações de paradigmas pedagógicos constituídos historicamente pela experiência educacional. Pode-se supor que a escola representa, historicamente, o processo de aprimoramento e evolução de práticas e paradigmas pedagógicos. Mas, é perceptível também o movimento e o recurso entre antigo e novo, morto ou superado e renascido não só de maneira sequencial, que pode ser captada pela diacronia, mas também sincrônica.

A superação do antigo pelo novo é fenômeno constante à consolidação das práticas educativas e pedagógicas, que subsidia deslocamentos teóricos, políticos e técnicos. Os pares antigo/moderno; progresso/reação (Le Goff, 2003), são, por exemplo, categorias que explicam alguns dos avanços e recuos da educação e suas formas institucionais. Novamente recorrendo a Marc Bloch, a análise histórica, como atitude ativa na organização racional do tempo, requer a compreensão das palavras a partir das construções semânticas e etimológicas, ancoradas no momento histórico. Trata-se da preocupação com as nomenclaturas, que deve articular tanto à compreensão dos usos das palavras na época estudada, para evitar o anacronismo, quanto sua ressignificação no momento histórico atual. Assim, conceitos como moderno, renovação, infância, progresso, reforma, entre muitos outros, reverberam de maneira específica no campo da educação, nos momentos finais do século XIX. São conceitos que expressam diferentes processos de transformação da escola, em função das conotações políticas, ideológicas e sociais relacionadas a este período.

O par antigo/moderno, que está associado ao campo da ideologia econômica e industrial no ocidente, possibilita tanto a periodização de certas (des)continuidades históricas, quanto o contraste entre concepções cíclicas e lineares do tempo. A base do antigo/moderno é o confronto entre o que é compreendido como tradicional e, no outro lado da moeda, o que é inovador. No

contexto educacional, a tensão deste par nasce do deslocamento e da permanência de certos sedimentos da educação medievla, fundada na escolástica e na cultura escolar que mais correu o mundo ocidental com imperialismo cristão-jesuítico. É consenso que a educação talhada pelo crivo cristão-católico criou raízes com práticas pedagógicas muito difundidas como o ensino mútuo e a sistematização de uma estrutura curricular influente na história organização escolar, o *ratio studiorum*. Com a modernidade, crescem os movimentos de tomada da educação como instituição aberta à renovação e reforma de métodos, compatíveis à sociedade em progresso, em relação a qual a matriz escolástica se tornou cada vez mais incompatível. Tal visão, revestida por simulacros de progresso, se confunde com a mudança de paradigmas, mas carrega em sua gênese a memória das marcas tradicionais-cristãs. Neste caso, pode-se dizer que o sentido educacional definido como *tradicional* representa a forma escolar predominante no âmbito de um dado contexto social, detentora dos modelos educacionais hegemonicamente legitimados, mas que são revistos pela atribuição de novos sentidos. Assim, a renovação da educação, realizada pela mudança de práticas e modelos educacionais, foi historicamente associada ao caráter progressista e reformador, que visava ao aprimoramento e reforma de referências e práticas pedagógicas. Um exemplo é o caso emblemático do pastor e reformador Jan Amos Komenský, o Comenius, cuja célebre obra *Didática Magna* representou uma forma progressista e renovada de conceber a educação e os grandes problemas epistemológicos contemporâneos do início da modernidade. Comenius dialogou e combateu o padrão educacional jesuítico, promovendo objetivos educacionais mais aproximados à difusão da educação entre todos e à aprimoração de formas de ensinar mais abrangentes e efetivas. Nessa perspectiva, cravou no campo da educação reflexões fundamentais à sua teorização enquanto área de conhecimento com características particulares, embora mantivesse o crivo religioso em suas concepções pedagógicas.

As transformações e mutações no plano da educação, da relação com o saber e com conhecimento transitaram entre antigo e moderno, progresso e reação à medida que o mundo ocidental teceu seus desvios em relação à mentalidade religiosa – que por si só apresentava profundas tensões entre a hegemonia católica e o levante protestante – e o pensamento moderno marcado pelo humanismo, o iluminismo e o racionalismo. Este processo atravessou a modernidade, assumindo gradativamente, a partir do século XVIII, o caráter reformista, que concebeu a escola funcional para a sociedade industrial e democrática, “submetida a processos de revisão, de reprogramação, de reorganização setorial e global, (...) ligada à convergência ideológica com o poder, mas sobretudo, à eficiência em relação às necessidades produtivas e

portanto técnicas da sociedade-estado-nação. (Cambi, 1999:398)". Le Goff ainda acentua que:

As mutações de mentalidade raramente são bruscas e situam-se, em primeiro lugar, no plano das próprias mentalidades. O que muda é a estrutura mental. A tomada de consciência da modernidade exprime-se, muitas vezes, pela afirmação da razão – ou da racionalidade – contra a autoridade e a tradição (idem: 201).

E ainda,

Dois obstáculos epistemológicos impedem, no entanto, que a noção de progresso se imponha. O primeiro consiste no fato de o modelo continuar a ser posto no passado. O humanismo está animado de um sentimento de progresso em relação à Idade Média, termo que o próprio humanismo inventou na segunda metade do século XV e assenta na ideia de um eclipse dos valores da Antiguidade no presente. O progresso nada mais é do que um retorno aos antigos, um renascimento (idem: 247).

A consideração de Le Goff confirma o que se quer evidenciar aqui como o movimento cíclico e recursivo na formação histórica. A ideia do progresso, que apregoa à educação escolar e às culturas escolares a roupagem evolucionista, marcada pela ascendência ou progressão dos modelos pedagógicos que poderiam operar na reforma da sociedade não se abstém dos recuos ao passado e resistências de concepções tradicionais. Assim se percebe a busca pela evolução da instituição escolar à medida que as sociedades se modificam, mas mediante a manutenção de certas estruturas antigas que não perdem finco. Como na pintura do ilustre arquiteto italiano Giovanni Piranesi, que abre este trabalho, o tempo modifica, move, renova, revê, mas não apaga de um espaço social e da história, as marcas das suas linhas reais (*Via Appia and Via Ardeatina*). Cabe discutir, nessa perspectiva, as potencialidades de transformação radical da instituição escolar, especialmente servil aos diferentes momentos civilizatórios e mentalidades sociais.

A noção de progresso, assim como evolução e revolução, foi muito bem trabalhada por Elisée Reclus, na obra *O homem e a Terra*, publicada em Paris, em 1905. O ensaio chamado *O Progresso*, corresponde ao capítulo XII, livro IV, volume VI da obra³. O artigo de Reclus é aberto com a epígrafe: “o verdadeiro progresso é a conquista do Pão e da Instrução para todos os homens”, e faz uma rica análise acerca da noção de progresso e suas acepções. Inicialmente,

³ A edição utilizada é oriunda do trabalho da Editora Imaginário e Expressão e Arte, que disponibilizou diversos ensaios da obra.

esclarece a questão com a consideração de que “o termo progresso não tem absolutamente significação, porquanto o mundo é infinito e, na imensidão sem limite, permanecemos sempre igualmente afastados do começo e do fim”. Reclus demonstra que a palavra progresso deve ser compreendida de maneira limitada, ao se considerar as variantes históricas que constituem as transformações sociais, econômicas e morais. A noção de progresso parece constituir, ao se refletir com Reclus, um conceito chave na superação de tendências que a sociedade busca romper em dadas circunstâncias ou momentos históricos. Tal como a noção de civilização:

A palavra civilização, que de hábito emprega-se para indicar o estado progressivo de tal ou qual nação, e, assim como o termo progresso, uma dessas vagas expressões cujos diversos sentidos confundem-se. Para a maioria dos indivíduos, ele caracteriza apenas o refinamento dos costumes e sobretudo dos hábitos exteriores de polidez, o que não impede que homens de comportamento rígido e modos rudes possam ter uma moral bem superior àquela dos cortesãos que torneiam elegantes galanteios. Outros não veem na civilização senão o conjunto de todas as melhorias materiais devidas à ciência, à indústria moderna (...). Mas aqueles que o estudam desde suas origens constatarem que cada nação civilizada compõe-se de classes superpostas representando neste século toda a série dos séculos anteriores, com suas culturas intelectuais e morais correspondentes. A sociedade atual contém em si todas as sociedades anteriores em estado de vestígios, e pelo efeito do contato imediato, as situações extremas apresentam um desvio arrebatador (2011:15).

Reclus cita Leopold Von Ranke: “se houvesse progresso, diz o historiador pietista, os homens, assegurados de uma melhoria de século em século, não estariam em dependência direta da divindade”, ao rever o percurso da ideia de progresso em relação ao antagonismo religioso. Para demonstrar como o progresso se movimenta de maneira recursiva, Reclus evoca também Jean Jacques Rousseau, que dizia ser necessário retornar à natureza, numa época em que sociólogos mais otimistas pensavam a Revolução Francesa como o signo do progresso. E segue refletindo: “Em nossos dias, um movimento análogo de ‘retorno a natureza’ faz-se sentir e, inclusive, de uma maneira mais séria do que no tempo de Rousseau” (idem:21). Mas, por fim, Reclus define Progresso, com a seguinte percepção, dialogando com Kropotkin:

A conquista do Pão, tal como o verdadeiro progresso exige, deve ser realmente uma conquista. Não se trata simplesmente de comer, mas de comer o pão devido a seu direito de homem e não à caridade de algum grande senhor ou de um rico convento (...). Em sua essência, o progresso humano consiste em encontrar o conjunto dos interesses e das vontades

comuns a todos os povos; confunde-se com a solidariedade. De início, ele deve visar à economia, bem diferente nisso da natureza primitiva, que prodigaliza as sementes da vida com tão extraordinária abundância. Atualmente, a sociedade ainda se encontra bem longe de ter alcançado esse bom emprego das forças, sobretudo das forças humanas (idem:53).

Para Reclus, a semi-civilização somente alcançará a condição de civilização, quando a humanidade prover a todos de pão e instrução; esta é a noção de progresso que defende. O progresso, portanto, não serve para potencializar condições de exploração e desigualdades entre os homens, ainda que desenvolvendo o mais aprimorado estado tecnológico, civil ou intelectual da humanidade. Nem tampouco serve para evoluir uma instituição da sociedade, como poderia ser a escola, num caráter reformista. A percepção de que a ciência e as grandes conquistas do homem sobre a natureza são vãs à medida que se mantém a desigualdade de direitos diante das necessidades elementares e do conhecimento define progresso em outros termos. Dessa forma, Reclus toma partido da palavra progresso e também da palavra civilização, demonstrando que a humanidade poderia alcançar uma condição de vida coletiva evoluída, desencadeada pelo progresso na proporção em que supera as marcas de opressão e degradação cravadas pela ordem capitalista e pela organização autoritária dos governos. Esta defesa é que traz à educação papel tão substancial na construção do progresso e da civilização e que permite compreender os sentidos educacionais que a educação libertária busca efetivar na sociedade.

Este breve percurso entre algumas considerações de Marc Bloch, Le Goff e Elisée Reclus acerca do curso e do recurso da história são muito pertinentes ao tipo de leitura da história educacional que se quer aqui efetuar. Uma vez que a educação racionalista libertária busca a transformação da escola, vale destacar as problemáticas envolvidas nos processos de mudança educacional ao longo da história. Esta discussão é realizada por Francisco Ferrer, como se verá adiante, que explicita as diferenças qualitativas entre transformar a educação e a sociedade com uma nova escola ou transformar a estrutura já existente.

O movimento educacional racionalista libertário

Que progresso é esse que, de uma faísca surgindo de uma pedra, apaga-se em seguida no ar frio!
Elisée Reclus

A educação racionalista libertária é antítese da educação autoritária. Representa uma proposta educacional comprometida com um estágio futuro de sociedade, referenciado pela ética fundada na “liberdade, na dignidade e no valor do indivíduo como consequência de leis ditadas pela consciência e desenvolvidas em instituições libertárias e não por fontes coercitivas externas e autoritárias” (Accioly e Silva, 2011:100). Neste ideal, está a concepção de progresso reclusiana oposta à escola (re)produtivista e reformista. Pautada na relação educação e transformação social, a educação anarquista propõe, antes de tudo, *outra* educação, nutrida de propósitos educacionais baseados na negação da educação ordinária.

As escolas antiautoritárias mais emblemáticas foram criadas por educadores que, além de colocar em prática uma pedagogia nova e transformadora, proporcionaram a reflexão sobre o papel político educação na sociedade: Leon Tolstói, com a *Escola de Iasnaia Poliana* (entre 1849 e 1886); Paul Robin, com o *Orfanato Prévost*, em Cempuis (1880-1894), Francisco Ferrer com as escolas racionalistas (*Escola Moderna de Barcelona*, entre 1901 e 1906), Sebastian Faure, com a escola *La Ruche*, em Rambouillet, região próxima a Paris (1904-1917). A existência destas escolas atravessou um campo comum, não apenas em sentidos teóricos, mas nas idas e vindas de seus sujeitos e autores e nas relações vividas por eles. Este campo comum é apreensível pela a lente do presente, mediante a investigação dos diversos escritos que estes educadores fizeram circular entre educadores, intelectuais, trabalhadores, homens e mulheres motivados pela causa comum de transformar a sociedade pelo antiautoritarismo e pela educação.

A escola de Iasnaia Poliana influenciou grande parte da vida de Tolstói no decorrer de seus anos de funcionamento (1849; 1858-1862; 1872-1875; 1882-1886), que foram entrecortados por viagens pela Europa, nas quais o escritor-educador buscou conhecimentos e experiências sobre pedagogia. Nessas viagens, quando passou por países como Alemanha, França, Inglaterra, Tolstói travou contato com pessoas como Proudhon, o escritor e socialista russo Alexandre Herzen, se aprofundando e construindo suas críticas aos teóricos da educação nova como Pestalozzi e Froebel. Já Paul Robin, com a experiência de Cempuis, possibilitou a formação de saberes e referências fundamentais tanto para Francisco Ferrer como para

Sebastien Faure, que inclusive recebeu e utilizou na escola La Ruche materiais didáticos de Cempuis, doados por Robin. A Liga Internacional da Educação Racional da Infância, fundada em 1908, foi um espaço que agregou além de Ferrer e Robin, cientistas e educadores de grande importância como o matemático francês Charles-Ange Laisant, o belga Jean-François Elslander, o inglês William Heaford, o italiano Guiseppe Sergi, e o suíço Henri Roorda Van Eysinga. Todos eles assinaram inúmeros artigos sobre educação integral, renovação educacional, educação laica, educação e trabalho, entre outros assuntos constantes na *Revue L'Ecole Rénovée*, vinculada à Liga, editada em Bruxelas e Paris.

Estas escolas foram constituídas em nítida relação com as atividades políticas de seus fundadores, o que confirma um exercício teórico-prático de transformação educacional, no qual a visão anarquista ou encontrou forte eco ou foi central. As escolas racionalistas, originárias da Espanha, eram uma proposta educacional crítica e fizeram parte de um movimento político e social. O funcionamento de mais de uma centena de escolas racionalistas, naquele país, a partir da primeira década do século XX, advém de um processo abrangente, personificado na figura do pedagogo-mártir Francisco Ferrer i Guardia, criador da Escola Moderna de Barcelona. Estas escolas constituíram juntamente com os ateneus, bibliotecas populares e sindicatos um ambiente educativo que agregou homens e mulheres trabalhadores braçais e trabalhadores do intelecto, com condições econômicas variadas. Há um texto clássico do Boletim da Escola Moderna, o qual convida os intelectuais interessados em contribuir com a construção do pensamento pedagógico racionalista:

A Escola Moderna faz um chamado veemente a quantos escritores amem à ciência e se interessem pelo futuro da humanidade para que proponham obras de texto dirigidas à emancipar ao espírito de todos os erros de nossos antepassados e encaminhar a juventud para o conhecimento da verdade e a prática da justiça, livrando o mundo de dogmas autoritários, sofismas vergonhosos e convencionalismos ridículos como os que desgraçadamente formam o mecanismo da sociedade presente (Boletín de la Escuela Moderna, ano I, nº1).

Este convite fez parte de um conjunto de ações voltadas à formação de uma rede de pessoas empenhadas com a educação racionalista. Algumas formas de associação foram fundamentais ao movimento educacional racionalista, como a criação da “Casa Editorial Publicaciones de la Escuela Moderna”, voltada à produção de livros sobre conhecimentos gerais adequados ao projeto. O editorial agregou obras escritas por pessoas como Clemence

29

Jacquinet, Jean Grave, Paraf-Javal, Odón de Buen, Andrés Martínez Vargas, Élisée Reclus. Estas obras tornaram-se referência nas escolas racionalistas da Espanha e de outras partes da Europa e América, nas quais o movimento racionalista encontrou solo firme.

Francisco Ferrer i Guardia foi articulador e responsável por muitas ações centrais ao movimento, o que lhe conferiu destaque no contexto educacional laico e racionalista da época. Entretanto, este reconhecimento público de Ferrer foi resultado das afinidades políticas de um grupo e não de episódios centralizados na ação de um mentor ou líder político. Se, por um lado, a repressão ao movimento racionalista libertário se deu com a perseguição e assassinato legal de Francisco Ferrer, em 1909 (fato que culminou na multiplicação de Escolas Modernas por outras regiões do mundo, vinculadas principalmente ao movimento anarquista); por outro lado é essencial considerar que se tratava de um grupo autogestionado e que, portanto, não funcionaria mediante a autoridade de um líder revolucionário. Ferrer foi considerado responsável pela ação direta de Mateo Morral, que em 1906, fez um ataque à bomba a carruagem nupcial de Alfonso XIII, em Madrid, e pela Semana Trágica de Barcelona. Principalmente o segundo acontecimento teve por base o associativismo revolucionário e insurrecional: “o porquê desta situação cabe buscá-lo não só na precária vida da classe operária e no ódio que sentiam à burguesia, se não também no espírito antimilitarista que se estava gestando desde os anos precedentes à Primeira República (Marin, 2009, p.19)” espanhola. Trata-se de um levante popular, ao qual as Escolas Modernas poderiam estar relacionadas apenas se considerado seu potencial processual de transformação social. É muito significativo que um educador, que difundia a paz e a justiça, tenha sido enviado à fortaleza de Montjuic como perigosa ameaça social e oficialmente morto.

As Escolas Modernas foram criadas na região da Catalunha, no início do século XX e se caracterizaram pela transformação dos padrões de educação escolar, pautados no monopólio da educação pela igreja católica e pelo Estado. A crítica estabelecida pela Escola Moderna tinha o pressuposto de que a escola *tradicional*, expressão dos interesses dos governos e da igreja, havia extenuado sua pertinência social, fundada na função de perpetuar as relações sociais de opressão por meio da manutenção da ignorância. Francisco Ferrer, no texto *La renovación de la escuela* (2009) diz

As circunstâncias mudaram: os progressos da ciência e os descobrimentos tem revolucionado as condições de trabalho e da produção; já não é possível que o povo permaneça ignorante; se o necessita instruído para que a

situação econômica de um país se conserve e progrida contra a concorrência universal. Assim reconhecido, os governos querem uma organização cada vez mais completa da escola, não porque esperem pela educação a renovação da sociedade, senão porque necessitam indivíduos trabalhadores, instrumentos de trabalho mais aperfeiçoados para que frutifiquem as empresas industriais e os capitais a elas dedicados (p.119).

A pedagogia racionalista libertária era anticlerical e promovia a construção da escola laica, mas fazia uma profunda crítica ao monopólio da ciência pelo capitalismo e pela ideologia liberal. A vinculação da transformação escolar e social à emancipação das classes populares representou uma das principais características que diferenciava o racionalismo libertário de outros movimentos de educação laica e racional da época. Trata-se de um projeto de educação popular mediado por práticas culturais e em diálogo com espaços de formação presentes no universo operário, como os sindicatos, a imprensa, as práticas de autoeducação e o autodidatismo. Como demonstram pesquisas já consolidadas na área de educação e cultura anarquistas,

um dos aspectos mais fecundos da educação ácrata é o desenvolvimento intenso de criações teatrais, imprensa, literatura, centros de cultura, todos eles veículos pedagógicos por excelência, voltados à formação dos trabalhadores e à disseminação do ideário anarquista. (...) Para os anarquistas, a educação, a cultura e, portanto, a apropriação do conhecimento pelas classes trabalhadoras sempre foram questões essenciais. Concebem a transformação social pela criação de formas igualitárias, anti-hierárquicas e desburocratizadas de organização, em sintonia com a mudança de sensibilidades, atitudes, valores e não como tomada do poder do Estado pelos partidos políticos e a constituição de uma nova classe dirigente (Accioly e Silva, 2011:91).

A educação popular se fazia em diálogo com o sindicalismo, reforçando os meios culturais de educação e emancipação intelectual. A crítica à adaptação do trabalhador aos avanços da ciência para o aprimoramento do capitalismo e da fragmentação do trabalho fazia da Escola Moderna um espaço educacional aberto às mais diversas práticas educativas, não limitadas às segmentações entre mundo infantil e mundo adulto. Ainda que houvesse uma organização curricular e pedagógica voltada para a educação das crianças, a prática educacional proposta visava o alcance das famílias e trabalhadores, porque almejava a transformação da sociedade. A Escola Moderna de Barcelona voltava-se, portanto, a formação intelectual, cultural e científica das classes operárias; reflexo da ausência de condições de acesso à educação entre as classes populares espanholas da época, principais focos das

políticas sociais de coação cultural e econômica. Dessa forma,

O proletariado forjou, sistematicamente, sua luta contra a ordem política espanhola, renitente ao seu ingresso e participação no universo das decisões e interesses das classes subalternas. A situação vivida pelos trabalhadores parecia justificar a conhecida frase de Bravo Murillo, que à “Espanha não necessitava homens que saibam senão bois que trabalhem”. Sabedoria consciente ou inconsciente, grande parte dos governos espanhóis, daquele século, não colocara a questão do acesso à cultura para os operários, como também não encaminhara a instrução pública em seus níveis clássicos, do ponto de vista europeu. As exceções constituem-se em algumas intervenções, esporádicas, levadas a termo pelos municípios, pela Igreja, e por associações atreladas à burguesia liberal. No plano estatal, não é possível encontrar um esforço sério e continuado para a emancipação cultural do operariado, na esteira de outras reivindicações, até a IIª República (Valverde, 1988:52).

Por compor um conjunto amplo de transformação educacional, a escola racionalista libertária promovia avanços tanto na formação de adultos trabalhadores quanto na construção de um pensamento pedagógico sobre a infância em um meio social crítico. Ferrer pautou, de maneira muito clara, que a necessidade de transformar a escola passaria pela sua reforma ou pela criação de novas escolas, que realizassem práticas culturais e educacionais afinadas à “educación del porvenir” e a construção de uma nova sociedade, como se vê no texto *A Renovação da Educação*:

Dois meios de ação se oferecem aos 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 em que se apliquem diretamente princípios encaminhados ao ideal que se formam da sociedade e dos homens, os que reprovam aos convencionalismos, as crueldades, os artificios e as mentiras que servem de base à sociedade moderna.

(...) Como conseguiremos nosso objetivo? Pondo diretamente mão à obra, favorecendo à fundação de escolas novas onde no possível se estabeleça este espírito de liberdade que pressentimos dominar toda a obra de educação do porvir (119-126).

As considerações de Ferrer, expressas em 1908 com a publicação deste texto no primeiro número da *Revue L'École Rénovée*, tornam visível o tipo de transformação educacional que se propunham a fazer. Este objetivo passava por uma ampla mudança de paradigmas,

pautada no estudo da infância, com base na nascente psicologia e na vinculação direta do desenvolvimento da criança às questões sociais. O pensamento reformista era negado pelo racionalismo libertário. Experiências anteriores, tal como Cempuis que fora realizada em uma escola pública, trouxeram referências teóricas fundamentais sobre educação libertária, mas a autogestão destas escolas, como o faz Sebastian Faure, com a La Ruche, certamente é uma questão decisiva à coerência com seus objetivos matriciais. Um fator de grande inovação nesse sentido era a coeducação social, base do projeto de Francisco Ferrer, que propiciava a mescla de filhos de operários e burgueses na “justa igualdade da infância” – quando ainda não “deturpada pela perversidade da distinção de classe”. Esta mescla era uma proposta incompatível à realidade escolar deste período, que era claramente cindida pela classe e pelo gênero.

Assim, aspectos como educação do proletariado, novas diretrizes pedagógicas sobre a infância e autogestão da nova escola diferenciavam profundamente a educação racionalista libertária de outros projetos de mudança da educação desta época. Esta compreensão esclarece determinado sentido de “escola renovada”, expressão muito frequente na época, que, neste caso, não se referia à escola reformada, mas à nova escola racionalista libertária.

E esta “escola renovada” libertária voltada às classes populares representavam também uma forma de democratizar o saber e a cultura, como preocupação pungente neste período:

Ferrer y Guardia não foi o primeiro, nem o único, a interessar-se pela educação do proletariado, no contexto espanhol, como muitos historiadores têm afirmado. Mas, de fato, ele promoveu uma síntese, extremamente sagaz – de sageza, como preocupação filosófica de caráter eminentemente prático – importante e definitiva, até o presente momento, de todas as discussões e práticas educacionais no seio da tradição socialista libertária. Para alguns historiadores da educação sua concepção educacional não é superior a de Paul Robin, francês, criador da ‘educação integral’ apresentada, originalmente, durante as sessões da Primeira Internacional. Outros pensadores e instituições, anteriormente, empenharam-se por democratizar a cultura em terras espanholas, desde o século passado (Valverde, idem).

O reconhecimento da educação como uma conquista necessária à emancipação social e construção da sociedade livre das relações de opressão da vida e da felicidade como bem necessário a todos, foi uma importante marca do século XIX. Um dos ambientes que abrigou esta discussão entre as classes operárias foi a *Associação Internacional dos Trabalhadores*, que germinou parte das propostas concretizadas em experiências racionalistas e libertárias. Um

exemplo disto é a participação de Paul Robin nos congressos da Associação, como uma das principais referências sobre educação. As discussões sobre educação presentes na AIT representam a forte relação entre a classe operária e as experiências educacionais racionalistas libertárias europeias.

A Associação Internacional dos Trabalhadores e a educação

Pois bem, caminhamos para a realização deste belo sonho. Enquanto aqueles que há séculos impõem seu domínio aos povos com a falsa promessa de fazê-los felizes (...) a minoria inteligente de trabalhadores, totalmente desiludida, entende-se, organiza-se e reverte ativamente a corrente da decadência em que os déspotas precipitam a humanidade. Há quase cinco anos, deixando de lado a retrógrada nacionalidade, proletários de todos os países vêm-se unindo na Associação Internacional.
- Paul Robin.

A criação da AIT, em Londres, a 28 de setembro de 1864, pode ser interpretada como “uma resposta operária à universalização do sistema capitalista” (Tragtenberg, 1986:19).

Em 1º de abril de 1863, na *Revue des Deux Mondes*, Charles Rémusat, partidário do reacionário Louis-Adolphe Thiers, escreveu: “o que cresce nesse momento são as classes trabalhadoras, sem que seja fácil dizer as causas, porque as instituições fizeram pouco em seu favor; um progresso intelectual e moral se manifesta em seu seio e chama a atenção aos observadores mais clarividentes e menos suspeitosos” (Dolléans, 1957, p. 251). A burguesia culta parisiense passou a presenciar o levante moral e intelectual das classes trabalhadoras, “da multidão desconhecida”, ao avaliar o estado moral presente nos gostos e costumes que marcaram o ambiente cultural da era de Napoleão III. Os intelectuais passaram a considerar a capacidade política e intelectual dos trabalhadores, que se apresentavam cada vez mais organizados em sindicatos, agremiações, sociedades de socorro mútuo e partilharam uma visão que conjugou seus anseios de classe internacionalmente.

Não muitas fontes historiam as primeiras experiências relacionadas à organização de um coletivo internacional de trabalhadores que visasse à discussão das questões pungentes, parte do universo produtivo europeu, no século XIX. Problemáticas diversas estiveram nas pautas das reuniões promovidas pela *Primeira Internacional* e foram fruto da necessidade de se congregar

as formas de organização de trabalhadores perante a lógica produtiva, sendo ponto substancial a organização autônoma dos trabalhadores, com base na liberdade sindical e nos interesses da classe. Muitas questões educacionais foram tratadas nos congressos da I Internacional sob a ótica dos trabalhadores de pensamento e ação, que apresentavam pontos de vista diversos sobre as propostas educacionais direcionadas pelos interesses das classes populares. A educação estava associada a um ideal moderno de construção do novo homem, em acordo com a visão de mundo partilhada pelos trabalhadores, neste momento:

Em sua fundação, a Primeira Internacional objetiva, sobretudo a emancipação econômica das classes trabalhadoras, mas não deixa de considerar os outros elementos que constituem uma completa visão do homem integral (...) O conceito fundamental contido no Preâmbulo e nos Estatutos provisórios da Associação é que a emancipação dos trabalhadores deve ser realizada pelos próprios trabalhadores e, assim, cabe a eles construir um novo mundo sem fronteiras, submetendo a ideia precisa de um novo modelo de humanidade. O movimento proletário internacional encontra, dessa forma, uma identidade precisa, não apenas organizativa, mas também no que se refere ao seu projeto. O homem novo, que se propõe criar a partir das cinzas da sociedade burguesa, é totalmente diferente, representa uma clara ruptura com o passado, supera e atravessa as barreiras da opressão e da escravidão do trabalho assalariado (Codello, 2007:162).

Este contexto trouxe questões como: a educação integral; o reconhecimento do papel da educação na organização autônoma dos trabalhadores; a reflexão e ponderação sobre a tutela e manutenção da oferta educacional pelo Estado e pela Igreja; a percepção de que a educação deveria proporcionar a emancipação humana mediante os esforços, organização e livre iniciativa das classes populares.

Entre as décadas de 1863 e 1865, Londres e França tornaram-se palco da formação de inúmeras sociedades de trabalhadores, associações de produção, de apoio e crédito mútuo que tiveram como pressuposto a cooperação e a organização da classe. Em julho de 1864, em decorrência de uma assembleia ocorrida no Saint-Martin's Hall, delegados franceses, Tolain, Perrachon, Cohadon y Limousin, assinantes do manifesto dos sessenta⁴, propuseram aos chefes tradeunionistas a organização de uma Associação Internacional de Trabalhadores. Karl

⁴Sessenta trabalhadores parisienses firmaram e publicaram o Manifesto do Sessenta: "o sufrágio universal nos fez maiores de idade politicamente, mas não faz falta, todavia, emanciparmo-nos socialmente. A liberdade que o terceiro estado soube conquistar com tanto vigor e perseverança deve estender-se na França, país democrático, a todos os cidadãos. Direito político igual supõe necessariamente um direito social igual."

Marx, que esteve presente em Saint-Martin's Hall, participou do comitê de organização escrevendo um manifesto inaugural da associação, de acordo com a teoria política que já havia apresentado em seu Manifesto Comunista. Ao agregar trabalhadores de diversos países da Europa, vinculados às organizações como a Associação para a Educação de Trabalhadores, de Londres, chefes das Trade-Unions, adeptos de Garibaldi, de Blanqui, de Marx e de Proudhon, a associação “logrou-se a transformar-se na representante da quase totalidade das organizações independentes do movimento trabalhista na Europa e a levá-las todas a se darem as mãos numa ampla cooperação e a discutirem seus objetivos e estratégias” (Abendroth, 1977: 37).

O primeiro congresso da AIT ocorreu em Genebra, setembro de 1866, com presença de delegados de Londres e Paris. As discussões abarcaram temas como a soma de esforços na luta entre o capital e o trabalho; o futuro das sociedades operárias, o trabalho cooperativo, os impostos, o crédito internacional, os exércitos permanentes, a influência das ideias religiosas, o estabelecimento de sociedades de socorro mútuo. Foi proposto que o conselho geral fizesse uma estatística das condições de trabalho em diversos países com publicação de um boletim mensal. O congresso defendeu também a necessidade de que as delegações e o conselho geral da associação fossem compostos por trabalhadores manuais e não de pensamento.

Em 1867, no congresso de Lausane, foi eleita uma segunda comissão, cujas tendências coletivistas antiestatistas, chamadas por seus simpatizantes de comunismo antiautoritário, se fez maioria, assim como prevaleceram no congresso de Bruxelas, em 1868, do qual participou Elisee Reclus. Um fator que marcou a segunda comissão dizia respeito às ideias sobre a educação; ideias já postas por Varlin e Bourbon no congresso de Genebra, em um informe agregado à memória da delegação parisiense da primeira comissão. Nesse contexto, foram partilhadas visões distintas sobre o acesso à educação e seu papel na sociedade, o que adentrava discussões referentes à liberdade de ensino, gratuidade e obrigatoriedade da oferta educacional. Houve, assim, duas visões educacionais que se difundiram entre os internacionalistas, se dividindo entre proudhonianos e comunistas antiautoritários. Aqueles de tendência proudhoniana condenavam a submissão da família ao Estado na formação de seus filhos. Assim,

“a instrução e a educação são para os internacionalistas parisienses condições essenciais de sua emancipação: como disse Héliçon, 'a ausência de instrução coloca os trabalhadores sob a dependência daqueles que a possuem'. Sobre este princípio mutualistas e coletivistas estavam de acordo. Em sua memória ao congresso de Genebra, salvo Bourbon e Varlin, os outros delegados parisienses se pronunciaram contra a instrução gratuita e

obrigatória. Temiam que a educação pelo Estado atentasse contra a independência da família e a autoridade paternal; compartilhavam a desconfiança de Proudhon em relação ao Estado, temendo a formação de homens em série, de 'automatas'" (Dolléans, 1957).

Os proudhonianos atribuíam a função da educação à mulher, que deveria, conforme defendiam, se ater ao lar e se livrar da exploração do trabalho, para poder educar um ser humano livre, na base da família e não do Estado. Os trabalhadores do Bureau de Paris entendiam que a educação era uma tarefa da família, uma vez que o Estado apresentava-se hostil ao proletariado (Samis, 2013). Entre os comunistas antiautoritários, a educação era almejada como gratuita e obrigatória para todos, sendo necessário o investimento em uma educação que proporcionasse à criança o desenvolvimento de todas as suas faculdades, colocando-os em contato com os conhecimentos relacionados à ciência e à indústria. A educação seria compreendida como um bem que possibilitaria a condição de igualdade e formação completa, rompendo com a divisão capitalista entre trabalho manual e intelectual.

O congresso de Bruxelas sediou também discussões de resistência ao militarismo e à guerra que circundava os países envolvidos. Após esse congresso, a Internacional se estendeu por diversas regiões, sobretudo da França, em organizações operárias que visavam à ampliação da organização social. O quarto congresso ocorreu em Basileia, em 1869, com representantes ingleses, estadunidenses, franceses, italianos, entre outros, de organizações operárias diversas. Entre os delegados, estava presentes, em maioria, proudhonianos, a ala mutualista e comunista antiautoritária, e marxistas. Nesse âmbito, inicia-se o antagonismo entre Marx e Bakunin, que havia se filiado à Internacional após o Congresso de Bruxelas⁵.

É notável que os congressos da AIT, não obstante o mérito de agregar operários e intelectuais sob a ideia de uma organização internacional atuante na oposição às relações de trabalho e produção do período apresentavam profundas divergências dentre as matizes ideológicas presentes. A guerra francoalemã, em 1870, foi um dos acontecimentos que provocou divergências dentre as tendências políticas da AIT, no que se refere à relação entre os países em questão e os reflexos entre os trabalhadores. Um dos pontos de grande divergência entre as tendências foi a proposição de um programa único para a Associação, que definia as formas de emancipação da classe trabalhadora e poderia considerar o papel do Estado como terreno transitório e necessário na organização da luta política da classe trabalhadora. Apesar de

⁵ As nomenclaturas *autoritário*, *marxista*, *antiautoritário* são aqui difundidas em acordo com a literatura sobre a AIT. Entretanto, é importante considerar as problemáticas políticas que envolvem tais nomenclaturas ou qualificativos, sendo utilizados aqui com o intuito de distinguir as correntes.

apresentarem concórdia entre muitos pontos, como a socialização de certos setores econômicos, discordavam no que dizia respeito à forma de socialização, pela gerência do poder do Estado ou de cooperativas descentralizadas. As adesões eram fundadas em princípios essencialmente distintos, marcados pela influência das figuras como Marx, Proudhon e Bakunin. No caso de Proudhon, Dolléans observa que:

El encuentro entre los obreros y Proudhon fue algo natural; y por esa razón Proudhon es grande. Ese campesino del Franc-Comté, que fue regente de imprenta e empleado batelero de Lyon, en casa de los hermanos Gauthier, encarna las cualidades más aleadas del pueblo campesino; obreros sindicalistas y empleados de salario mediano se inculcan con él por la virtud de su esfuerzo cotidiano. Proudhon comprendía a ese pueblo por instinto, no tuvo en su vida entera más que una ambición: desembarazar de sus sentimientos tumultuosos el pensamiento de esos “humildes” a los cuales pertenece por su origen y por su corazón (idem, p. 256)

O autor destaca pontos de contato entre Proudhon e os trabalhadores de Paris e de Rouen, como a concepção comum sobre educação e trabalho. Ao defender o desenvolvimento da capacidade política da classe trabalhadora, Proudhon empregava uma moral filosófica que tinha como fator central a transformação do homem, de modo que um ensino humanitário, humanista e politécnico teria a função de prover essa formação. Principalmente nos congressos de Genebra e Lausanne, foram discutidas questões referentes à relação do estado e da família com a oferta de educação e ensino. Questões como gratuidade, obrigatoriedade, laicidade do ensino, a ‘fonografia’ (reforma ortográfica para facilitar o aprendizado, sugerida em 1866 por um livro de E. Raoux, professor em Lausanne), foram articuladas ao ônus que significaria o papel tutelar do Estado na oferta de educação para todos. No congresso de Lausanne, Paul Robin, filiado à seção bruxelense, foi encarregado de relatar um informe sobre o ensino e outro sobre o casamento, discutindo as problemáticas que envolviam as funções sociais entre homem e mulher.

No debate geral, revela-se uma escala de discussões que abrange desde a defesa da liberdade das famílias operárias educarem seus filhos, frente à hostilidade do Estado com relação aos trabalhadores, até uma ação executora do estado nos assuntos educacionais. Várias tendências apontaram como problema para a formação do povo o Estado tutelar que instrumentaliza o papel da instrução à conformação e manutenção da ordem pública. (idem:184-199). Sobre a organização política da I Internacional, diz Tragtenberg:

A I Internacional era de composição pluralista. Havia Marx e seus adeptos. Bakunin defendia o coletivismo, em oposição ao estatismo, como proposta de socialização. Proudhon, crítico violento da propriedade privada e do Estado como defensor da mesma, pregava a revolução social e não a política, e ao mesmo tempo, procurava um compromisso entre a propriedade individual e a coletiva; propunha, também, a criação de um 'banco do povo' que oferecia empréstimos a taxa de juros ínfimas e mantinha a ideia de haver concorrência entre as cooperativas autônomas e o pequeno comércio privado. Os adeptos de Proudhon foram recrutados mais entre os artesãos e no pequeno comércio do que entre o proletariado das grandes unidades industriais (Tragtenberg, 1986:19).

Além dessas correntes, destaca-se a de Auguste Blanqui, que se opunha ao cooperativismo de Proudhon defendendo a conquista do poder do Estado. Lembra Mauricio Tragtenberg (idem:20) que a irrupção da Comuna de Paris, embora com grande presença blanquista, convocou os franceses a formarem uma livre federação das comunas francesas. Assim, pode-se perceber a existência de contradições teórico-práticas na I Internacional. Ainda segundo Tragtenberg, talvez essas contradições tenham conduzido Marx à construção dos seus princípios "a partir da observação do movimento real da classe trabalhadora (...) em setembro de 1864 nasceu a I Internacional e em 1867 Marx publica o primeiro volume de *O Capital*" (idem).

Os primeiros congressos da Associação Internacional dos Trabalhadores entraram em declínio por uma soma de fatos. No congresso de Basileia, conforme apontado, a chegada de Bakunin como delegado de Lyon no Conselho Geral e a aprovação da Aliança da Democracia Socialista, fundada por ele em 1868, agregou forças ao cenário de antagonismos; em contrapartida, houve fatores como a presença do Partido Social Democrático Alemão, que representou a primeira aparição de um partido trabalhista de caráter nacional.

O congresso de Haia, em 1872, marcou um importante momento da Associação que foi a cisão entre Marx e Bakunin, em termos precisos. As resoluções do congresso que justificavam a cisão julgaram a Aliança da Democracia Socialista como órgão secreto essencialmente oposto aos estatutos da Internacional, determinando a exclusão de Bakunin e James Guillaume. É fundamental evocar a presença da Federação Jurassiana nos congressos, até a cisão de Haia. A oposição Jurassiana à existência de um Conselho Geral e do uso da autoridade na Internacional foi outro ponto que levou à cisão.

Em 1872, foi realizado um congresso antiautoritário, em Saint-Imier, por delegados das federações e seções italianas, francesas, espanholas, americanas e jurassianas, que tomaram como resolução, ante a cisão de Haia, a autonomia e independência das federações e seções operárias como primeira condição da emancipação dos trabalhadores. Opondo-se ao uso do poder e de partidos como forma de organização de política, este congresso defendeu que a

associação de trabalhadores deveria ocorrer em função de aspirações, necessidades e ideias comuns ao universo proletário, visão muito presente em Bakunin. Em 1873, o Conselho Geral da AIT expulsou a Federação Jurassiana da organização.

A conferência internacional de Londres, de 1871, havia defendido a fundação de partidos trabalhistas legais nos diversos países como fator essencial à revolução socialista. O quadro social e político marcado pela guerra e a repressão da Comuna de Paris culminaram no enfraquecimento das organizações de trabalhadores e da AIT, indicando seu fim que ocorreu em 1877. A Primeira Internacional revela um importante momento de organização da classe trabalhadora, que se reflete na eclosão da Comuna de Paris e posteriormente, nas ações futuras relacionadas ao movimento emancipatório dos trabalhadores.

A emancipação dos trabalhadores só pode ser obra dos próprios trabalhadores:

Esta declaração clássica compõe o Programa da Associação Internacional dos Trabalhadores. A forma de organização dos trabalhadores para o processo de emancipação configura um conflito central ao longo da associação. Para Bakunin, em discordância com Karl Marx, ao se submeterem a uma centralização de decisões, os trabalhadores tornar-se-iam prontos a servir um novo despotismo. No congresso de Haia da Primeira Internacional, Bakunin se contrapôs à proposição de um programa político uniforme para uma associação pluralista, que continha “todas as Federações, isto é, o proletariado de todos os países”; (...) “trabalhadores da Inglaterra, da Holanda, da Bélgica, da França, do Jura, da Itália, da Espanha, da América, sem falar nos trabalhadores eslavos, não desejarão”, como ele, “se submeter à disciplina marxiana” (idem:62), que, ainda segundo ele, apesar de sábia, não poderia abarcar as necessidades de todo o proletariado. Para Bakunin, a divisão e dissolução da Associação, vista por ele como um lado do terrível dilema - unidade ou liberdade -, poderia ser resolvido por meio da associação espontânea, em federações e por meio da solidariedade, no âmbito da grande unidade política da Internacional, que se encontra não na filosofia, mas “na solidariedade dos sofrimentos, dos interesses, das necessidades e das aspirações reais do proletariado do mundo inteiro” (idem:64). Partindo deste problema é que se pode compreender o papel da educação na evolução política dos trabalhadores e sua consequente emancipação mediante a incorporação

gradativa e progressiva dos ideais de uma revolução social, na perspectiva anarquista. O debate de ideias construído na AIT pode ser compreendido no âmbito da luta real da sociedade, inclusive no movimento de retorno das concepções às próprias condições sociais que deram nascimento a elas.

A cisão entre anarquistas e comunistas, ocorrida no âmbito da Associação, pode ser entendida como a reafirmação, para os anarquistas, da perspectiva de emancipação social que transborda da luta proletária, incluindo-a no âmbito da emancipação humana e, portanto, universal, como aponta Bakunin:

a primeira palavra da emancipação social (...) só pode ser a grande liberdade humana que, destruindo todas as correntes dogmáticas, metafísicas, políticas e jurídicas pelas quais todo mundo se encontra hoje oprimido, devolverá a todos, coletividades tanto quanto indivíduos, a plena autonomia de seus movimentos e de seu desenvolvimento, libertos, de uma vez por todas, de todos os inspetores, diretores e tutores. (...) a segunda palavra é a solidariedade, (...) que tem por bases essenciais a igualdade, o trabalho coletivo e a propriedade coletiva; por luz norteadora a experiência, isto é, a prática da vida coletiva, e a ciência; por objetivo final a constituição da humanidade, conseqüentemente, a ruína de todos os Estados” (1989: 44).

Para que isso ocorresse, era necessária a livre compreensão da educação como fator decisivo para a libertação humana, e não consequência automática do processo da revolução social. A educação seria a via que levaria à livre associação e solidariedade. Elisée Reclus abre o quarto capítulo de seu livro *A evolução, a revolução e o ideal anarquista* com a seguinte consideração:

‘A emancipação dos trabalhadores será obra dos próprios trabalhadores’, diz a declaração de princípios da ‘Internacional’. Esta frase é verdadeira em seu sentido mais amplo. Se é certo que sempre homens ditos ‘providenciais’ pretenderam fazer a felicidade dos povos, não é menos certo que todos os progressos humanos foram realizados graças à própria iniciativa de insurretos ou de cidadãos livres. É portanto, a nós mesmos que incumbe libertar-nos, todos nós que nos sentimos oprimidos, de qualquer maneira que seja, e que permanecemos solidários a todos os homens lesados e sofredores, em todas as regiões do mundo. Mas, para combater, é preciso saber. Já não basta lançar-se furiosamente à batalha, como cimbros e teutões, berrando sob seu escudo ou em um chifre de auroque; chegou o tempo de prever, calcular as peripécias da luta, preparar cientificamente a vitória que nos dará a paz social. A primeira condição para o triunfo é nos livrarmos da ignorância: é preciso que conheçamos todos os preconceitos a destruir, todos os elementos hostis a afastar, todos os obstáculos a transpor, e, por outro lado, não ignorar nenhum dos recursos dos quais podemos dispor, nenhum dos aliados que a evolução histórica nos dá. Queremos saber. Não admitamos que a ciência seja um privilégio, e que homens situados no cume de uma montanha, como Moisés, num trono, como o estóico Marco Aurelio, num Olimpo ou num Parnaso de papelão, ou

simplesmente numa cadeira acadêmica, ditem-nos leis, vangloriando-se de um conhecimento superior das leis eternas (idem:51).

A centralidade da educação no processo de transformação social como impulsora da mudança se justifica pela inseparabilidade da relação entre meios e fins que é recorrente no universo anarquista. As discussões da Primeira Internacional aproximavam-se e avançavam relativamente às propostas de modernização da educação, buscando a superação de métodos e formas de organização do ensino baseadas em concepções tradicionais e fundadas no domínio ideológico estatal e confessional. Diante disto, houve avanços qualitativos nas discussões sobre educação integral que são fundamentais para os próximos anos e experiências escolares no âmbito da educação de trabalhadores e classes populares:

Apesar dos conflitos entre as diferentes correntes políticas, a concepção de educação integral e igualitária foi assumida consensualmente como exigência prioritária pela Primeira Internacional, por Bakunin e Marx, e pelas tendências que ambos representavam. Segundo eles, o desenvolvimento da consciência revolucionária faz-se também pela educação popular, pela instrução da população. Por isso, a Comuna de Paris, mesmo durante os períodos de luta mais sangrenta, “não deixou de fundar escolas laicas e humanitárias para a infância parisiense” e as organizações operárias de tendência anarquista (Moraes et al, 2012).

Este ambiente abrigou as discussões já presentes em Proudhon e em Marx sobre a questão da politecnia como base da educação, rompendo com a divisão e fragmentação do trabalho. Considerava-se essencial que o ensino partisse das relações concretas da vida, e que o trabalho fosse compreendido de forma criativa, artística e integral. Para Proudhon, era justamente a divisão do trabalho refletida na educação que acentuava e reproduzia as desigualdades.

A ideia de educação integral foi muito refletida e posta em prática por Paul Robin, em uma longa trajetória que iniciou seus passos mais marcantes na AIT. Sua passagem pelos congressos foi marcada por situações polêmicas, mesmo com anarquistas, sobretudo por se vincular a temáticas como o neo-malthusianismo, o positivismo e o darwinismo (Robin, 1981). De qualquer maneira a Associação proporcionou a Paul Robin importantíssimas reflexões para a sistematização de suas ideias sobre educação integral:

Por suas tendências científicas positivas, por sua investigação ativa e honesta da verdade e da justiça, a Associação Internacional deve ser o meio onde estas devem se apresentar em toda a sua expansão e esclarecer com a sua luz a ciência mais difícil, inclusive no período crítico, a ciência social. Se

se vulgarizarem estas noções, a Associação aumentará o seu poder, até o dia em que não tenha mais senão querer, para estabelecer, quase sem condições, a ordem social fundada na ciência, a qual aspira ardentemente todo o coração apaixonado pela justiça.

Neste momento a educação integral estará já completamente organizada, mas enquanto isto qualquer tentativa séria nesse sentido é o meio de alcançar mais rapidamente o objetivo desejado.

No congresso de Lausane (1867), a Associação Internacional de Trabalhadores incluiu entre os seus temas o da educação integral. No congresso de Bruxelas (1868) foram apresentados estudos muito importantes sobre este tema, em forma de comunicações. Não houve tempo para uma discussão profunda, o que será feito no próximo congresso de Bâle. Isto nos permite esperar que, dentro de poucos anos, esta ideia poderá ser posta em prática com muita seriedade (Moriyón, 1989, p.90).

Há muitos fatos interessantes sobre a vida de Paul Robin, como se vê em publicações como o Manifesto a los Partidarios de la Educación Integral – Un antecedente de la Escuela Moderna (1981) que demonstra sua inadequação à reforma da escola existente, como meio de renovação da Pedagogia. Robin iniciou a carreira de medicina, mas terminou por dedicar-se ao magistério. Em 1861, foi nomeado professor do Liceu Napoleón-Vendé, aonde manifestou oposição à rigidez dos programas oficiais: “suas aspirações pedagógicas e a improvização de sua didática (passeios botânicos, visitas, excursões, cursos de tecnologia, astronomia e música) o apartam dos caminhos do ensino público”. Filiado ao republicanismo, Robin pediu demissão e seguiu para Lieja, onde travou contatos com líderes internacionalistas como César de Paepe e Eugene Hins, com os quais fundou uma associação positivista na qual davam aulas populares noturnas e através dos quais ingressou na I Internacional, filiando à seção bruxelense em 1866.

Na Internacional, Robin foi encarregado de discutir temas relacionados à problemática educativa; em 1869 conheceu Bakunin e tornou-se secretário da Aliança. Em 1895, Robin liderou a criação da Liga da Regeneração Humana, que associava sua simpatia ao positivismo, trabalhando com princípios da seleção natural e da educação integral. Com o movimento neo-malthusiano, que se ramificou em várias correntes, Robin encontrou apoio em sociedades livre-pensadoras, maçônicas, feministas, de caráter burguês e liberal. Aspectos interessantes do controle de natalidade, uma de suas grandes defesas, previam a ideia de amor livre, a liberdade da mulher, a maternidade consciente e consentida. Tais posições devem ser situadas no ambiente da época, com todas as suas limitações, principalmente no que toca à condição feminina, a opressão religiosa, a ignorância disseminada com relação à sexualidade. O Manifesto aos Partidários da Educação integral, escrito em 1893, sistematizou o trabalho de Robin depois do desmoronamento da AIT e revelou o amadurecimento de suas ideias

educacionais e neo-malthusianas. Neste período, ele também exerceu funções importantes, contribuindo com o Dicionário de Pedagogia, de Ferdinand Buisson; também atuou como inspetor de ensino durante um ano na cidade de Blois, até que em 1880 ocupou o cargo de diretor do Orfanato Prévost, em Cempuis, no qual permaneceu até 1894. Por ocasião da convocação para uma reunião pedagógica em 1893, Robin escreveu o Manifesto, sintetizando suas principais ideias. A experiência de Paul Robin influencia notadamente a Ferrer i Guardia, além de representar uma primeira sistematização de ideias e experiências educacionais libertárias e integrais.

Racionalismo e livre pensamento

Há algumas chaves teóricas que se cruzam e estabelecem disputa no contexto europeu de renovação da escola durante o período que abrange as últimas décadas do século XIX e as primeiras do XX. Este ambiente filtra uma nova visão de educação pautada na ideia de liberdade, na compreensão da condição humana em termos naturais, sociais e morais e na noção de infância e integridade da criança diante dos estágios de formação proporcionados pela educação.

A educação racionalista, radicalmente arraigada ao campo de transformação da educação e da escola teve por base orientações políticas convergentes no que concerne aos meios de ação e distintas ou praticamente opostas em relação aos seus objetivos. O anarquismo, entre fatores diversos de superação e rompimento com modelos sociais de governo, concebeu formas de organização educacional como fator ativo no processo de transformação social. Nos diversos usos e fundamentos de educação escolar (nas regiões europeias em análise por este estudo), a perenidade de certos dogmas ou verdades sobre o processo educativo passou a ser posta em disputa. Reconhece-se que a instituição escolar por ser dogmática em suas ações pedagógicas é também um importante meio de conservação e réplica de permanentes verdades e certezas sociais, religiosas ou espirituais. O questionamento sobre este papel não vem acompanhado de uma suposta neutralidade da escola, mas de certas *viragens* epistemológicas que lhe conferem rupturas e evidenciam necessidades de transformações pedagógicas. Este momento é marcado por complexas discussões sociológicas que analisam o sentido social da educação, questionando o papel conservador, reprodutor ou libertador da escola. A negação da escola confessional por frentes que defendiam tanto a projeção da escola laica, gratuita e estatal que socializasse padrões civis de sociedade e

nacionalidade, quanto a abertura de uma educação antiautoritária e libertária, representava uma forma de luta pela educação emancipatória para todos.

Essas transformações no campo educacional apresentaram, no final do século XIX, aspectos essencialmente voltados à sua natureza organizacional, o que implicava na formação de novos consensos acerca da manutenção da escola pelo Estado, pela igreja ou pela autogestão, bem como de pressupostos teóricos e processos metodológicos de ensino-aprendizagem. Em primeiro plano, é necessário destacar que o racionalismo é antes de qualquer coisa um movimento de educação laica, ancorado na ciência como bem coletivo. Tal inserção ideológica lhe confere espaço para interlocução com frentes republicanas, maçônicas, anarquistas, socialistas, liberais, ou seja, correntes antagônicas ao regime monárquico e ao doutrinação confessional.

A bifurcação do racionalismo pedagógico se deu, em termos gerais, entre o que configurou um movimento social, pautado em correntes políticas como o anarquismo e que, portanto partilhava de visões ácratas sobre a gestão da sociedade, e o que correspondia à constituição do Estado liberal e formação de valores civis para a construção da cidadania. Em ambos os casos, a questão dos direitos sociais e humanos é tema de grande discussão e vinculação ao processo educativo e à escolarização. Entretanto, para cada caso a noção de racionalismo é substancialmente distinta. Tal distinção será tratada no desenvolvimento deste trabalho.

A intersecção racionalismo pedagógico e educação libertária aconteceu por meio das experiências das Escolas Modernas e muitas outras escolas racionalistas, originadas na Espanha. Esse cruzamento resultou como fator comum o laicismo, o cientificismo, a coeducação sexual e social, a popularização da escolarização, a renovação de conceitos sobre a infância, a apropriação de teorias do universo da psicologia e da pedagogia para o entendimento de realidades sobre ensino e aprendizagem e o anarquismo. Compreender a experiência de algumas escolas libertárias no âmbito do chamado movimento educacional racionalista representa um recorte de investigação sobre a relação entre as experiências escolares libertárias e o campo educacional europeu em ascendência. A noção de educação sob o viés *racionalista* foi uma forma histórica e socialmente situada no contexto político de resignificação e reorientação da educação e da potencial escolarização na Espanha.

Algumas razões do racionalismo educacional libertário:

O percurso político traçado pelos grupos sociais relacionados à educação racionalista é fruto de um contexto de afirmação de certas perspectivas político-sociais. Na composição de uma rede voltada ao racionalismo educacional, marcada por heterogenias e objetivos diversos, alguns desencadeadores como as principais inspirações e referências políticas e a oposição ao dogmatismo religioso, direcionaram-se à constituição de um campo pedagógico voltado, em primeira instância, à valorização da ciência e da razão. A primazia da razão e do racionalismo, neste contexto, resguarda a função de qualificar uma concepção de pedagogia, uma vez que:

A educação é coisa que se qualifica, que requer o uso de adjetivos qualificativos: educação nova, educação integral, educação liberal, educação funcional, método intuitivo, método global, método ativo, ensino magistral, ensino não diretivo, etc. Fazer a pedagogia pode ser, simplesmente, tentar qualificar a educação (Hameline, 2003:43).

Há uma série de circunstâncias sociais que formaram a noção de racionalismo educacional. O século XIX sediou o amadurecimento de duas importantes raízes do Iluminismo: a emancipação do homem e o esclarecimento. A “linhagem das Luzes” (Rouannet, 1998), associada à Antiguidade Clássica foi protagonizada por uma gama de intelectuais ilustrados que substanciaram o pensamento ocidental; como Diderot, Rousseau, Rabelais, Bacon, Newton, Kant, Hegel, entre outros tecelões do Iluminismo e do Humanismo. O legado do iluminismo, profundamente caracterizado pelo esforço racional de desencantar o mundo, teve a ilustração como importante tendência intelectual e trans-epocal, que visava combater o mito e o poder dogmático por meio da razão. Este combate é acompanhado, ademais, da dura crítica às instituições sociais em predominância e crise, sobretudo no mundo feudal, em derrocada,

Eles [os filósofos] consideraram a razão como a medida crítica das instituições sociais e de sua adequação à natureza humana. O homem, opinavam, é essencialmente racional e sua racionalidade pode levá-lo à liberdade. Também acreditavam na perfeição do homem. O fato de ser infinitamente aperfeiçoável significava que o fato de criticar e modificar as instituições sociais, o permitia realizar de maneira crescente suas faculdades criadoras potenciais (...). Se a ciência havia revelado a ação das leis naturais no mundo físico, quicá podiam se descobrir leis similares no mundo social e cultural. Assim, os filósofos investigaram todos os aspectos da vida social,

estudaram e analisaram as instituições políticas, religiosas, sociais e morais, as submeteram a uma crítica implacável desde o ponto de vista da razão e reclamaram uma mudança naquelas que a contrariavam. Em geral, descobriram que os valores e as instituições tradicionais eram irracionais. Isto somente era outra maneira de dizer que as instituições vigentes eram contrárias a natureza do homem, e por tanto, inibiam seu crescimento e seu desenvolvimento (...) por isso, esses pensadores fizeram uma guerra constante ao irracional e à crítica se converteu na arma mais importante (Zeitlin, 1968:13).

As correntes filosóficas e políticas engendradas pelo Iluminismo assumiram o tom da razão e do exame crítico das verdades que enrijeciam o poder nesta época: combateram o que consideravam superstição, fanatismo, intolerância; lutaram contra a censura e exigiam a liberdade de pensamento; atacaram os privilégios das classes feudais e suas restrições sobre as classes industrial e comercial; buscaram secularizar a ética. O domínio da razão e da ciência estaria, portanto, associado à conquista da liberdade, ao progresso geral do homem e ao poder de conduzir a vida humana segundo o reconhecimento da função crítica e criadora de seu pensamento (Zeitlin, idem). Assim, nota-se um percurso filosófico e científico que pouco a pouco se transfigurou em razão crítica aos grandes paradigmas da racionalidade no período posterior às grandes transformações da sociedade ocidental europeia: Renascimento, Iluminismo e Modernidade. Estas análises e críticas das condições sociais humanas e da ciência se fundamentaram no princípio de libertação e revolução. Tais referências estão presentes no pensamento de Rousseau, como importante questionamento sobre a legitimidade da ordem social. Ao trazer a lógica da natureza como fator integrador das relações humanas e da constituição da ordem social, ou seja, considerar que a sociedade deveria estar em máxima harmonia com as leis fundamentais da natureza, Rousseau abriu possibilidades de reflexão sobre o que caracterizava o homem natural e o diferia do social, mas que poderia constituir suas relações de forma harmônica em uma sociedade fundada na liberdade.

A abertura da razão para uma crítica epistemológica, fundada na relação entre realidade e conhecimento, foi efetuada em abordagens como a obra de Kant, que indagou sobre as condições do conhecimento e da normatividade, e, por conseguinte, dos limites da razão na constituição do saber e normatização da vida humana. A ideia de razão sofre ainda transformações fundamentais com a contribuição de Hegel que a concebeu como “essência em continuo desenvolvimento; (...) o processo histórico é a manifestação do progressivo desenvolvimento da razão nas diversas instituições sociais e culturais; e este desenvolvimento se realiza de forma semelhante ao desenvolvimento do pensamento humano” (Zeitlin, idem, p.

52). Assim, com o idealismo, Hegel atribuiu à ideia de razão a perspectiva total do real, do racional como o real, e relacionou tal processo à noção do desenvolvimento dinâmico e dialético, o que configurou uma das suas mais fortes análises. Ao trabalhar com a ideia de desenvolvimento dialético, Hegel expôs uma esfera de conflito no âmbito social, cujo desenvolvimento em direção à liberdade depende da consciência e da vontade individual. O movimento dialético seria o reconhecimento de que o desenvolvimento evolutivo da sociedade estaria passível às mudanças qualitativas fundadas na negação ao *status quo* em processo (idem, p.53).

No decorrer dos tempos, os debates da perspectiva dialética vão ser contrapostos por visões conservadoras e adeptas de uma concepção consensual e orgânica do desenvolvimento social, como é o caso de Comte, que defendeu uma filosofia positiva, cujo objetivo era conservar o que era a sociedade do momento: a consolidação da nova ordem burguesa industrial. Ou ainda Saint-Simon, que estabeleceu uma crítica à sociedade com viés transformador, na esteira do romantismo conservador. É importante frisar a influência que Saint-Simon exerceu nas ideias de Comte. Muitas defesas do positivismo, como o industrialismo e o internacionalismo já haviam sido elaboradas por Saint-Simon. Para este, o desenvolvimento da sociedade se daria com a substituição de certos elementos centrais à unidade social, como a Idade Média:

A nova unidade social devia se basear em uma nova unidade no domínio do pensamento, dos princípios intelectuais. O conhecimento humano havia passado por três etapas de desenvolvimento: da teológica à metafísica e desta à científica. O estudo da conduta humana, ao qual Saint-Simon chamava 'fisiologia moral' devia converter-se em uma ciência positiva, do mesmo modo que o estudo de fenômenos físicos se havia feito científico. Assim, o conhecimento científico ocupara o lugar do dogma religioso, e os homens de ciência e industriais serão a nova elite natural que substituirá os líderes da sociedade medieval, o clero e a nobreza (idem, p. 72).

A ideia de transformação da sociedade elaborada por Saint-Simon direcionava-se à crítica à ordem social, mas visualizava uma sociedade de classes propulsora de um novo equilíbrio pautado pelo controle das novas elites (cientistas e industriais). O aprofundamento do reconhecimento da sociedade de classes como condição a ser superada e a crítica ao capitalismo somente são fortalecidos no debate por críticos socialistas como Proudhon e Marx. Tanto Babeuf, Saint-Simon como Fourier são citados por Proudhon como trabalhos aos quais se proporia a reempreender (Ansart, 1972: 14), como a ideia saint-simoniana da dicotomia entre o

governamental e o industrial, que representaria a decadência do Estado. Um avanço importante em sua análise consiste no reconhecimento do papel da indústria e suas consequências nas relações sociais estabelecidas entre produtores e na organização da sociedade em sua totalidade. A obra de Saint-Simon vai assim ocupar o importante lugar de impulsora de um forte deslocamento de paradigmas e princípios da organização social, direcionando-se cada vez mais ao predomínio do conhecimento científico em detrimento do dogmatismo religioso, e da percepção do imane peso do industrialismo nas relações sociais. Ansart assinala que

Como Proudhon, Marx será levado a propor uma interpretação da obra de Saint-Simon e de seu lugar na história do socialismo. Desde 1845, lhe atribui uma concepção socialista fundamental da qual as investigações de Saint-Simon sobre as funções sociais da ciência e dos sábios seriam um testemunho. No Manifesto do Partido Comunista, Saint-Simon se encontra junto a Fourier e Owen, entre os socialistas utópicos e situado no primeiro período de luta entre o proletariado e a burguesia: havia sido consciente, segundo estas breves indicações, de defender a classe operária, mas não havia considerado mais que sob o aspecto de uma classe que sofre (idem: 16).

A gradativa desestabilização de grandes pilares da razão burguesa passou a ter seu sentido cada vez mais amplificado com os fatores econômicos e políticos. Proudhon estabeleceu na obra *O que é a Propriedade* uma crítica aguda ao consentimento de que a propriedade fosse fato e direito, natural e social, defendendo a necessidade de que direitos à propriedade fossem compreendidos a partir de sua origem: como definiram tal direito sem haver antes elucidado a questão da sua origem? (2001: 33). A crítica estabelecida por Proudhon, que nesta mesma obra publiciza sua auto-definição como anarquista, direciona-se à desconstrução das bases que sustentam a razão burguesa, como suas Constituições e a Declaração dos Direitos do Homem (1793), que promulgavam lado a lado, como direitos naturais, os ideais de liberdade, segurança, propriedade e a resistência à opressão. Defendeu, por outro lado, que o trabalho humano resultaria de uma força profundamente arraigada à coletividade e à indivisibilidade da propriedade; também viu na associação livre e na inviolabilidade da liberdade, fatores que conjugam ordem e anarquia como rechaço a qualquer forma de governo sobre o homem, mantendo em igualdade os meios de produção e equivalência de troca e defendendo assim o fim da propriedade:

¡La propiedad es el robo!... ¡Qué inversión de ideas! Propietario y ladrón fueron en todo tiempo expresiones contradictorias, de igual modo que sus personas son entre sí antipáticas; todas las lenguas han consagrado esta

antinomia. Ahora bien: ¿con qué autoridad podréis impugnar el asentimiento universal y dar un mentís a todo el género humano? ¿Quién sois para quitar la razón a los pueblos y a la tradición? (idem, p.4) La nacionalidad y la unidad, he aquí pues la fe, la ley, la razón de Estado, he aquí los dioses actuales de la democracia. Pero para ella la nacionalidad es sólo una palabra, puesto que en el pensamiento de los demócratas sólo representa sombras chinescas. (2008, p.5) El orden político descansa fundamentalmente en dos principios contrarios: la autoridad y la libertad. El primero inicia; el segundo determina. Este tiene por corolario la razón libre; aquél, la fe que obedece (2008, p.5-9)

Proudhon examinou o campo da ciência e da política, na sua contemporaneidade, estabelecendo uma crítica à ilusão política e fundamentando, mediante o dialogo com correntes do socialismo, direções fundamentais do pensamento anarquista. Karl Marx, por sua vez, estabeleceu a crítica aos limites da razão apontando o peso das suas circunstâncias históricas e promovendo a análise da racionalidade humana nas suas realizações sociais, reais e históricas. Marx e Engels, na obra *Ideologia Alemã* (2007), ao tecerem comentários sobre o teor idealista e universalizante (de aspectos muitas vezes nacionais) da história *versus* a profundidade de sua materialidade e estrutura de classes, alertaram à proeminência de ideias da classe dominante sobre a classe dominada, oriundas do processo de coerção material; ideias produzidas em certas condições materiais de sociedade e economia:

Toda nova classe que toma o lugar de outra que dominava anteriormente é obrigada, para atingir seus fins, a apresentar seus interesses como o interesse comum de todos os membros da sociedade, quer dizer, expresso de forma ideal: é obrigada a dar às suas ideias a forma da universalidade, a apresentá-las como as únicas racionais, universalidades válidas (p.48).

O descolamento da razão burguesa do estatuto de razão universal (razão esta europeia e ocidental) é, portanto, acompanhado pela gradativa constituição de uma consciência política crítica e oponente. Para Marx, a união dos proletários se daria, em primeiro plano, por razões materiais e condições de vida predestinadas, “os indivíduos singulares formam uma classe somente na medida em que têm de promover uma luta contra outra classe; de resto, eles mesmos se posicionam uns contra os outros, como inimigos, na concorrência (2007, 63)”. Assim, o socialista alemão, se referindo ao movimento dialético da história, fundado no materialismo, elaborou uma demolidora crítica à razão burguesa e instrumental e o consequente caráter dominador de suas ideias: as ideias da classe dominante, que “não fez senão substituir novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta às que existiram no passado

(2011)". O Partido Comunista teria o papel de tornar a organização proletária possível, no viés da classe, "e despertar nos operários uma consciência clara e nítida do violento antagonismo que existe entre a burguesia e o proletariado" (idem). No mesmo sentido dialético tem-se aí a constituição de outra razão, que nasce como visão de história e de mundo de "homens históricos reais".

A abertura deste meta-racionalismo à crítica da razão instrumental é um posicionamento engendrado pelo pensamento socialista em franca constituição, debate e ascendência no século XIX, como se nota em espaços de grandes embates e discussões entre intelectuais de esquerda e trabalhadores como a Associação Internacional dos Trabalhadores. Neste núcleo se reuniram tendências divergentes de socialismo, conforme já mencionado, que, entretanto, tinham como principal objetivo a política de luta econômica contra o capitalismo. Aqui se nota a consistência de diversas análises e propostas de embate contra uma sociedade que cada vez mais erigia a bandeira da razão instrumental como razão dominante. Angel Capelletti (1978) demonstra como Kropotkin situa esta discussão, nas seguintes palavras:

Kropotkin interpretou assim a situação: a divisão entre as duas ramas do movimento socialista se fez aparente imediatamente depois da guerra franco-alemã. A associação, segundo tenho já manifestado, havia criado uma espécie de governo, sob a forma de um conselho geral com residência em Londres; e sendo os inspiradores deste os alemães, Engels y Marx, o foi a pedra angular do novo partido; tanto que as federações latinas seguiam os conselhos de Bakunin e sus amigos e se deixavam guiar por eles. O conflito entre os partidários de Marx e os de Bakunin não tinham um caráter pessoal; era o resultado inevitável do antagonismo entre os princípios federalistas e os centralizadores, o município livre e a paternal tutela do Estado, a ação espontânea das massas e o melhoramento das condições capitalistas existentes por meio da legislação; conflito entre o espírito latino e o «Geist» alemão que, depois da derrota da França no campo de batalha, reclama a supremacia no terreno da ciencia, no da política e também no do socialismo, qualificando de «científica» sua concepção de estas ideas e de «utópica» a de todos os demais.

Kropotkin demonstra que o teor das discussões políticas no processo de revolução e combate do capitalismo burguês criou tensões também entre as diferentes formas de apreensão da razão entre as minorias, maiorias e a relação com o poder. No interior das próprias ideias de oposição ao capitalismo, no entanto, se avolumam divergências e classificações que determinaram cisões históricas no socialismo. A razão engendrada pelo capitalismo foi desvelada a partir uma crítica profunda aos pilares da sociedade moderna, sendo o grande alvo

dos anarquistas a autoridade e o governo dos indivíduos. O seguinte excerto de Kropotkin demonstra a organização da sociedade mediante um governo representativo, pautado em leis criadas pelo propósito de tanger o povo e perpetuar o poder da classe dominante como artifício necessário ao bem estar coletivo:

É depois do trunfo da burguesia – depois da grande Revolução Francesa – que principalmente se conseguiu estabelecer esse culto (o culto às leis). Sob o antigo regime falava-se pouco de leis, a não se Montesquieu, Rousseau, Voltaire, para as opor ao capricho real; tinha-se de obedecer à vontade do rei e aos lacaios, sob a pena de ser atirado para uma prisão ou enforcado. Mas durante a revolução e depois, os advogados chegados ao poder fizeram todo o possível para firmar este princípio, sobre o qual queriam estabelecer o seu poderio. Toda a burguesia aceitou-a logo, como âncora da salvação. Os padres apressaram-se a santificá-la, para salvar a sua barca que soçobrava nas vagas da torrente. Finalmente, o povo aceitou-a como um progresso sobre o arbítrio e a violência do passado (Kropotkhin, 1987, 70).

Kropotkin concebeu o socialismo como ideal ético. Equacionou uma obra fundada na ciência, observação e interpretação das relações entre os seres vivos e a natureza, fundamentando sua teoria em diversas críticas ao darwinismo. Como se sabe, o questionamento diante da relação entre ciência e poder econômico é ascendente no socialismo desta época. Materialismo e cientificismo são, principalmente, formas de reação não só contra a religião, mas também contra uma filosofia idealista posta a serviço das classes dominantes e do Estado absolutista (Capelletti, 1978). Esse posicionamento é também declarado por Bakunin ao dizer que “toda a história intelectual e moral, política e social da humanidade é um reflexo de sua história econômica”. A ideia de razão associa-se visceralmente aos padrões éticos e morais dominantes nas sociedades. Do ponto de vista do anarquismo, a (r)evolução e o progresso social prevêm a transformação dos padrões éticos, propondo uma percepção radical da forma como a sociedade é regida e conservada por estes padrões. Cabe aos indivíduos atuar em oposição aos grandes pilares éticos e racionais que regem a vida social, uma vez compreendida suas raízes e inspirações teóricas e políticas. Um dos pontos de partida desta percepção, sob a visão anarquista, é que a finalidade da moral não pode ser transcendente, que dizer, sobrenatural, como querem alguns idealistas; deve ser real. A satisfação moral deve ser encontrada na vida e não fora dela. A vida material e cotidiana, pautada nas relações humanas *a priori*, deve, portanto, preceder construções artificializadas pelo mundo social regido pelas necessidades do capital. Dessa forma,

Na primeira metade do século XIX se iniciou, sob o nome de fourierismo, owenismo, saint-simonismo, e mais tarde, socialismo e anarquismo internacional, um vasto movimento que ainda que estando dirigido sobretudo por princípios econômicos, foi também, em seu sentido mais profundo, uma direção ética. Este movimento cuja importância é cada dia maior, tende, com a ajuda dos trabalhadores de todos os países, não somente a revisar as bases que em que se fundam todas as concepções morais, se não também a reconstruir a vida de tal modo que se abram para a humanidade os caminhos de uma nova moral. (...)

O escasso êxito dos sistemas éticos elaborados durante os últimos cem anos constitui um indício de que o homem não se dá por satisfeito somente com a explicação científico-natural da origem do sentimento moral. Reclama também a justificação deste sentimento. Ao que os problemas morais se referem não se conforma com o descobrimento de fontes do sentido moral e das causas determinantes que influem sobre seu desenvolvimento e refinamento. Este método basta para o estudo do desenvolvimento de uma flor, mas é insuficiente no terreno que nos ocupa. As pessoas querem encontrar uma base que lhes permita compreender a essência do sentido moral. Até onde nos conduz esse sentimento/ à meta desejada, ou como alguns pretendem, a debilitar a força e o espírito criador do gênero humano e, em ultimo termo, à degeneração (Kropotkin, 1946:16).

Nessa perspectiva, um ponto chave do anarquismo é a busca pelo sentido ético que deve integrar a vida em sociedade, com base na assimilação pelos indivíduos; fato que justifica a importância do processo educativo na construção do sujeito ético e moral. A educação torna-se experiência constitutiva das mais variadas formas de relação humana e alicerce do processo evolutivo da humanidade. Kropotkin, em sua célebre obra intitulada *Ética* (1926), aponta a questão da ciência e a importância dos descobrimentos, avanços e progressos humanos no campo da ciência, da tecnologia e da transformação da natureza em vida consumível ao homem; e exprime o fato de que a capacidade alcançada pela humanidade para satisfazer todas as necessidades é superior às necessidades em si. A perspectiva do bem estar geral sem a necessidade de subjugar o ser humano a um trabalho opressor e nivelador era, naquele momento, século XIX, possível: “a humanidade pode finalmente reconstruir toda sua vida social sobre os princípios da justiça”, diz Kropotkin. E ainda, questiona: “terão os povos cultos contemporâneos a capacidade criadora e a suficiente audácia para utilizar as conquistas do espírito humano para o bem da humanidade?” Kropotkin demonstra que a ciência tem proporcionado à humanidade tanto compreensões fundamentais ao entendimento de sua existência modesta, como partícula infinitamente pequena no universo, deslocando-se do centro deste tão vasto infinito. Mas também a ciência tem demonstrado o quanto as potencialidades humanas podem, mediante sua evolução progressiva, promover uma sociedade justa aproveitando a infinita energia da natureza. Assim,

No vasto campo das instituições humanas, costumes e leis, superstições, crenças e ideais, a história, o direito, a economia política, estudadas desde o ponto de vista antropológico projetaram uma luz tal que bem pode-se dizer que a aspiração à felicidade do maior numero tem deixado de ser um sonho utópico. Sua realização é possível e está por tanto demonstrado que a felicidade de um povo ou de uma classe qualquer não pode se basear, nem sequer provisoriamente, na opressão das demais classes, nações ou raças (idem:11).

Kropotkin diz que a moral é o principio fundamental da evolução e critica a filosofia definindo-a como especulativa, não científica, por não explorar a origem empírica natural do sentido moral que define, entre outros fatores, os princípios da ajuda e da compaixão mútuas, como forças morais naturais que promovem a conservação das espécies (percepção de evolução antagônica à competição, força e violência como propulsores deste processo). A visão “utópica” anarquista é aquela que defende o bem estar e a formação integral de todos os indivíduos que compõem a humanidade, para além dos interesses capitais, voltados à exploração da vida para o acúmulo da riqueza material e da desigualdade de distribuição desta riqueza. Com esta abordagem, Kropotkin propõe a construção de uma nova ética, cuja tarefa primordial é “inspirar no homem ideais capazes de despertar a exaltação entusiasta e as forças indispensáveis para realizar a união entre a energia individual e o trabalho para o bem comum”. Trata-se de uma ética empírica, em oposição ao idealismo que regia, nesta época, a razão filosófica de maneira proeminente. A ética empírica funcionaria como um termômetro que regula as condições de harmonia entre indivíduo e ambiente circundante, de forma a buscar a constante aproximação de um tipo ideal de vida. Este ideal deve guiar a humanidade em suas ações, não constituindo sanções ou limitando seu campo de progresso, mas as regulando com base no bem estar coletivo e na aplicação do conhecimento humano para o benefício comum.

A ética empírica é, portanto, dimensão da formação humana que deve compor visceralmente o direcionamento das escolas libertárias. A educação proporcionada por estas escolas tem o princípio de suscitar nos indivíduos a formação moral e ética necessárias ao projeto de transformação social e à evolução humana. Uma vez direcionados os princípios morais humanos desde uma perspectiva universal, o anarquismo suprime a necessidade do Estado como regulador da vida em sociedade, em função de limites territoriais, vinculados às guerras geopolíticas. O Estado, concebido como grande convenção de poder e exercício de autoridade, pode constituir umas das maiores expressões de autoridade ilegítima contra a qual o

anarquismo se coloca. Esta temática é constante ao anarquismo de maneira atemporal; como observa contemporaneamente Noan Chomsky (2011), o anarquismo se baseia na compreensão das autoridades ilegítimas, no sentido de localizá-las e superá-las através da gradativa transformação dos indivíduos e do meio social que os abriga. Assim,

a anarquia é uma das muitas maneiras de representar o político; o Estado é o seu oposto, pois se apropria da capacidade que o grupo humano tem de definir e redefinir suas normas, códigos, instituições e costumes. Essa capacidade é condição sine qua non de toda sociedade humana. A transformação de um poder natural/social em dominação política é a negação da humanidade. Esse movimento não necessita sempre de coerção, mas exige, sempre, o dever da obediência e da servidão voluntária e consentida (Silva, 2013:62).

O anarquismo, ao conceber possíveis ideais de sociedade e convivência em uma chave que engloba ser humano-natureza-cultura, coloca em acesso questionamentos que são atemporais e que atravessam diferentes momentos da história em busca da superação das relações de dominação e autoridade ilegítimas:

Mas nós realmente sabemos como organizar uma sociedade sem essa escravidão assalariada? Talvez descubramos que isso é impossível. Eu não acredito que seja. Mas qualquer um que não esteja aberto a essa possibilidade não está sendo muito sério. Não sabemos o suficiente sobre a organização das sociedades. É possível que uma estrutura social complexa – algo como o que existe hoje, com bilhões de seres humanos, algo muito complicado – exista e funcione sob os princípios em relação aos quais os anarquistas estão comprometidos? (Chomsky, idem:131)

Racionalismo, anarquismo e transformação educacional

A segunda metade do século XIX, na Espanha, foi marcada por inúmeras turbulências políticas e territoriais, fundadas no conflito entre a hegemonia monárquica, desde o absolutismo de Isabel II, a monarquia democrática e parlamentar de Amadeo Saboya, e as frentes republicanas que instauraram a I República; consequência da Revolução de 1868. O ambiente de instabilidade, marcado pela guerra em Cuba - a Guerra dos Dez Anos - a terceira guerra carlista, além das diversas insurreições republicanas, se faz notar com a rápida ascensão da Primeira República, entre 1873 e 1874, e a subsequente restauração bourbônica, que manteve esta dinastia no poder até 1931, com Alfonso XIII. O movimento de renovação educacional se definia com base em interesses que estavam além das fronteiras espanholas, como reflexo do processo de secularização, industrialização e modernização da sociedade europeia. A Catalunha, local aonde nasceu o racionalismo libertário, assim como país Basco, apresentavam maior inclinação às correntes de desenvolvimento oriundas de países como França, Grã-Bretanha, Bélgica e países nórdicos, caracterizados pela modernização e pela industrialização. Esta realidade distinguia estas regiões das demais da Espanha, muito mais marcadas pela economia agrícola. Esta conexão extrapolou, portanto, os limites nacionais e adentrou um campo de referências sociais e políticas inscritas na modernidade, reverberando de maneira significativa no campo educacional. Além das vinculações econômicas e políticas, algumas regiões da Espanha, como a Catalunha, abrigaram também fortes reflexos da organização internacional de trabalhadores, que passou a delinear a amplitude das ações anarquistas, sindicalistas e socialistas, a partir de meados do século XIX. Este período testemunhou o nascimento de organizações de esquerda espanholas de grande expressão internacional, como o Partido Socialista Obreiro Espanhol (PSOE) e mais dois importantes sindicatos, a Unión General de Trabajadores (UGT) e a Confederação Nacional do Trabalho (CNT), que vão atuar de maneira fundamental no processo de luta das classes trabalhadoras espanholas. Sobre este momento, o estudioso Pere Solà afirma que

De todos é conhecido que a Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) de Bakunin penetra na Espanha beneficiando a conjuntura favorável da revolução liberal burguesa de 1868, e se fortalece principalmente em dois países, Catalunha e Andaluzia, sobretudo no primeiro. Durante o último terço do século XIX, a classe operária libertária irradia da Catalunha a Aragão e Castela. O anarquismo é em seguida – o que é quase sempre na Catalunha – um fenômeno essencialmente industrial e urbano (...). No início do século XX, a classe operária ácrata conta já com uma importante experiência de luta e de representação (1980: 16-17).

A cidade de Barcelona foi o local aonde Francisco Ferrer fundou sua escola, mediante recebimento de uma herança de sua aluna francesa, Sra. Meunier. Mas é consenso que a Escola Moderna de Barcelona concretiza-se mediante um processo político e educacional muito amplo, em franca relação tanto com experiências escolares libertárias anteriores, como o Orfanato de Cempuis, de Paul Robin, quanto com o contexto sociopolítico e educacional mais amplo de países como a França.

Conforme já observado, a educação racionalista libertária foi sendo gradativamente constituída com base em um processo político e social relacionado à organização das classes trabalhadoras e intensamente associado a um contexto de transformação social. Monés, estudioso do assunto, reforça que as referências educacionais incorporadas pela Escola Moderna de Barcelona eram oriundas de um contexto internacional abrangente e relacionado a um estado social e político fortemente progressista. Como afirma Pere Solà (1978), o ideário político e pedagógico de Francisco Ferrer alcançou maturidade na França, entre 1886 e 1901, momento em que viveu neste país um período de exílio político. A França, neste período, vivenciava a fase de consolidação da república burguesa, com a Terceira República e constituía-se num estado com forte base rural, no qual a igreja representava ainda um importante papel na condução de instituições sociais como a educação. Apesar disso, a república passou a ser aceita pelo poder eclesiástico como um mal menor. A partir da década de 1890, o movimento popular sindicalista renovou-se da força anarquista, muitas vezes confundida com ações violentas e terroristas. As chamadas *Lois Scélérates* de 1892 e 1894, destinadas a reprimir o movimento anarquista, legitimavam o poder de se desarticular qualquer manifestação popular, socialista, sindicalista, ou anarquista, qualificadas como subversivas e terroristas. Outro fator importante para este momento foi o famoso caso Dreyfus, que remete à perseguição ao célebre capitão de origem judaica, Alfred Dreyfus, acusado de espionagem e condenado, no começo de 1894, de maneira arbitrária e fundamentada em documetos falsos. Esta condenação repercutiu, mediante alta reação e movimentação nos meios intelectuais e políticos franceses, sobretudo, o enfraquecimento no movimento monarquista deste país. O escrito de Emilie Zola, *J'accuse*, publicado em 1898, direcionado ao presidente Félix Faure, corroborou o engajamento da sociedade em favor de Dreyfus. A França, em virtude deste acontecimento, ficou dividida entre os apoiadores de Dreyfus, da esquerda e da República, e os monarquistas. O engajamento total da imprensa católica no campo antidreyfusista converteu a vitória dos partidários de Dreyfus em uma vitória da esquerda republicana contra a Igreja. Fortaleceu-se neste contexto a luta

republicana pela separação entre Igreja e Estado, corroborada por um ala mais radical e pelos socialistas. A política anticlerical de cisão entre Igreja e Estado, no auge da consolidação republicano-burguesa prosseguirá nos anos seguintes, influenciando significativamente os movimentos políticos (Solà, idem).

Assim, o educador Allela, conforme salienta Monés (1977), como outros teóricos libertários de seu tempo, não elaborou um ideário escolar com base apenas na referência espanhola; o fizera com base no questionamento da política educacional de países reconhecidos como mais avançados, cuja organização educacional era concebida pelos espanhóis como um caminho a seguir. Entretanto, para os libertários e para Ferrer, tanto o sistema de ensino francês, laico e republicano quanto o monárquico confessional espanhol representavam um conjunto teórico-prático a ser superado. A ideia de que a mudança educacional representava um caminho seguro à regeneração e modernização da sociedade era um pensamento da época, que adentrava tanto as perspectivas das classes dominantes como as populares. Ferrer, com um caráter crítico e voltado à construção de um novo tipo de homem, tal como salienta Monés, “um Emílio do século XX”, reforça a posição contrária à educação confessional e estatal-cívica:

Si aquí reprochamos al Estado monárquico y a la iglesia católica que nos hayan educado e instruido con el exclusivo propósito de que acatáramos reverentes tolos lo que, al fin y al cabo, hemos acabado por no poder respectar por considerarlo humillante a nuestra dignidad, igual reproche podemos hacer al Estado republicano francés, cuyos métodos de enseñanza tienen igualmente por exclusivo objeto inspirar el respeto de la religión y de la republica, es decir, de la autoridad divina y de la autoridad humana; justificar su dominio, demostrar los fetichismos y las idolatrías, arraigar prejuicios, exaltar la fuerza brutal de las armas, en una palabra, como se ha hecho siempre y como se hace aún en España, entorpecer las inteligencias y las voluntades, acostumbradas a la resignación y el sacrificio con la vaga promesa de que todo esfuerzo halla una recompensa en este mundo de miserias (Prat, 1940 apud Monés, 1977:39).

As escolas racionalistas tiveram como base a prática transformadora das circunstâncias sociais. O sentido da escola se funda, portanto, na experiência coletiva e consciente de alterar o curso histórico e a realidade social. Mas, conforme apontado anteriormente, o racionalismo foi trabalhado também no âmbito da reforma social, com a constituição da escola como bem republicano e democrático, arcado nas origens do liberalismo. A expressão *racionalismo* tem como denotação a generalização substantiva da razão em função de dado conjunto de ideias, métodos ou doutrina, escola ou movimento. Racionalismo representa, neste contexto, um

paradigma educacional, ancorado em padrões educativos que buscam redefinir a realidade escolar e social.

Assim, as utilizações na palavra racionalismo, no campo educacional, são inúmeras. Além de sua conotação libertária, há vertentes educativas racionalistas no âmbito do liberalismo reformista, como o advento da escola ativa e da escola nova, que buscam reordenar a escola “verdadeiramente normal”, ordinária. O famoso “*Dictionnaire de pédagogie et d’instruction primaire*” de Ferdinand Buisson designa que “a racionalidade se torna uma característica da verdadeira educação” (Hameline, idem, p.47). A compreensão do racionalismo como movimento social poderia, portanto, exprimir duas direções: a escola laica e republicana, paradigma do Estado liberal; e a escola que germinou entre os socialistas, anarquistas, sindicalistas e o movimento operário.

Alguns dos elementos que definem o racionalismo pedagógico no século XIX são o livre-pensamento, o laicismo e o cientificismo. Ao serem concebidas neste movimento, estas práticas sociais são interligadas por interesses comuns ao objetivo de transformar a sociedade, erguendo bandeiras para derrubar poderes tradicionais como a monarquia e a religião católica. São elementos que estão presentes entre republicanos e anarquistas.

A questão do livre-pensamento foi essencial para a transformação da educação escolar, desde meados do século XIX. Era necessário que o conhecimento escolar fosse renovado por bases livre-pensadoras, que abrissem a formação escolar para a ciência e para a totalidade da população. As correntes de livre pensamento de maior reflexo surgiram na França, pós 1848 – como oposição sistemática e difusa aos domínios de tradições e crenças, sobretudo religiosas. Os livre-pensadores eram, em geral, anti-clericais ou anti-esclericiásticos, e não necessariamente ateus; tendências que se desdobrarão nos movimentos de livre-pensamento, em países predominantemente católicos, mas também naqueles em que o domínio protestante se destacava; entre os quais pode-se citar Bélgica, Itália, Espanha, Grã-Bretanha, EUA, Alemanha. A partir de 1880, com a fundação da associação “*l’Internationale de la Libre Pensée*”, foram sendo consolidados, pouco a pouco, alguns dos principais objetivos e defesas desta corrente de pensamento, como o propósito de propagar ideias racionalistas, libertar a humanidade de preconceitos religiosos e garantir a liberdade de consciência. A partir deste período, ocorreu uma série de congressos, em cidades como Londres, Paris, Amsterdan, Bruxelas, Genebra, Madrid, Roma, Lisboa, Buenos Aires e Praga, até o momento em que eclodiu a primeira grande guerra europeia, portanto entre 1881 e 1913 (Lalouette, 1972).

O período é marcado pela coexistência de livre-pensadores que conservavam, de um lado, teses deístas ou espiritualistas e, de outro, notadamente ateus. As discussões voltadas a esta temática foram veiculadas em alguns periódicos franceses, como *La Libre Pensée*, *La Pensée nouvelle*, *Le Démocrate*, *L'Excommunié*, *L'Athée*, que sustentavam o ateísmo ou o anticlericalismo sobre abordagens filosóficas, morais e políticas, e se opunham à escravização humana sob estes aspectos (Lalouette, 2002). O periódico francês *La Libre Pensée* publicou, na seção *Programa*, algumas linhas gerais do livre-pensamento, nos seguintes termos:

Nós não aceitamos a autoridade de qualquer seita, nenhuma escola, nenhum homem, seja qual for a sua fama, uma afirmação contrária aos fatos observados. Não admitimos outras regras que os do método experimental. Todo homem inteligente deve poder hoje, pensamos, se associar aos movimentos de idéias (...) Propagar o conhecimento das leis da natureza, que só podem contribuir para fazer o homem feliz e livre serão os objetivos de nossos esforços constantes (*La Libre Pensée* - n.º I, de 21/10/1866)⁶.

A perspectiva anti-clerical e a legitimação do saber advindo da experiência e razão científica configuraram umas das principais bases ideológicas e morais dos livre-pensadores. Como corrente de pensamento - e isso decorre de momentos históricos de antagonismos e questionamentos ao poder da Igreja, tais como a onda de valores laicos e republicanos advindos da Revolução Francesa, das Revoluções de 1848, da Comuna de Paris - o livre-pensamento criou ramificações em espaços cada vez mais fundamentais da sociedade. A questão do ateísmo ou do anti-teísmo e anti-clericalismo serão, portanto, posicionamentos comuns entre livre-pensadores, e vão marcar significativamente o século XIX, como afirma Jacqueline Lalouette (2002):

Século cristão da renovação de algumas ordens religiosas e florescimento de congregações, do nascimento de novas devoções, da ação de altas personalidades católicas ou protestantes em diferentes domínios, o século XIX foi também um século de ateísmo⁷.

⁶ Nous n'acceptons sur l'autorité d'aucune secte, d'aucune école, d'aucun homme, quelle que soit leur renommée, une affirmation contraire aux faits observés. Nous n'admettons d'autres règles que celles de la méthode expérimentale. Tout homme intelligent doit pouvoir aujourd'hui, pensons-nous, s'associer aux mouvements des idées (...) Propager la connaissance des lois de la nature, qui peut seule contribuer à rendre l'homme heureux et libre sera le but de nos constants efforts.

⁷ Siècle chrétien par le renouveau de quelques ordres religieux et la floraison des congrégations, par la naissance de nouvelles dévotions, par l'action de hautes personnalités catholiques ou protestantes dans différents domaines, le XIXe siècle fut aussi un siècle d'athéisme.

O termo ateísmo pode designar a indiferença pela religião, como ateísmo prático, ou a vontade, com base na inteligência e reflexão, de rejeitar qualquer crença em Deus, na condição de ateísmo teórico. A ideia de Deus como principal fonte de subjugação e humilhação humana conserva em seu cerne a defesa dos direitos do homem, mediante a recusa a qualquer tipo de tirania associada ao poder divino. Consideravam fundamental a dissociação de toda autoridade e de todo o poder absoluto entre o campo da política e da religião, uma vez que seria esforço vão “desmonarquizar a terra sem desmonarquizar o céu” (idem:4). Tais princípios são evidentemente compartilhados por anarquistas franceses, como Séraphine Pajaud e Sebastien Faure; e constituem convergência entre o pensamento anarquista e as correntes de livre-pensamento em franca ascendência. Em concordância à derrocada da ideia de Deus, ocorria a intensa ascensão do laicismo nos mais diversos âmbitos da sociedade, entre os quais a educação, estabelecendo inevitável intersecção ao campo do livre-pensamento e dos direitos do homem. Como visto anteriormente, a heterodoxia característica deste período permitia, no entanto, tanto o levante moral da fé no homem e na ciência, fundada em um ideal de dignidade, direito e fraternidade, quanto a constituição da ideia de direito humano sobre as bases burguesas do espírito do mercado e do sucesso material.

A região na Espanha que corresponde à Catalunha, sobretudo a cidade de Barcelona, grande foco industrial nas décadas finais do século XIX, foi ambiente de inúmeras tensões entre a dominação do clero em diversificados ramos da sociedade e a população trabalhadora submetida a este poder, como via predominante de sobrevivência. Explosões populares como os denominados *Sucessos da Semana Trágica*, em 1909, são reflexo do lento processo de efervescência de interesses, necessidades e ideologias em um país marcado pela complexidade de suas culturas.

A educação racionalista nasceu em solo de profunda negação ao clero e de superação de seu domínio ideológico, econômico e político na Espanha. Esse processo, certamente vigente e mais avançado na França, reverberou nas cidades espanholas, como Barcelona, uma série de reações expressas pela revolta popular. Tratou-se do estopim da relação de dependência, concretizada pela caridade clerical em relação àqueles que necessitavam de auxílio à manutenção de necessidades básicas, como educação, habitação, alimentação: a classe operária. Os operários se submetiam às ações de caridade que, em contrapartida, os impunha a fidelidade religiosa. O clero possuía larga escala de atuação na sociedade que os promovia e legitimava enquanto autoridade, justificando suas necessidades financeiras, sustentadas por

uma rede de troca de conveniências e abrindo margem para a oposição ao clero:

“En las barriadas obreras, las parroquias contaban con pocos sacerdotes y estos solían vivir tan pobremente como sus propios feligreses. En contraste, los miembros de las órdenes religiosas vivían por lo general en grandes edificios abiertos sólo parcialmente al público. Esta circunstancia creaba un hálito de misterio que la propaganda anticlerical explotaba con buenos resultados. A estos edificios concurría el obrero para recibir la única educación que se le ofrecía a él y a sus hijos (a excepción de unas pocas escuelas seculares oficiales o privadas). Los ancianos y los huérfanos recibían allí asilo, y todas las dádivas de la caridad (alimento, dinero, ropas) procedentes de fuentes públicas o privadas, eran distribuidas por iglesias o conventos. El clero dirigía oficinas de colocación para hombres y mujeres y los industriales daban preferencia a la gente procedente de ellas (Marín, idem)”

A caridade era antes uma forma de dominação e criação de dependência. O exercício da vida religiosa em si acontecia mediante pressões psicológicas e sociológicas, encarnando em seus fiéis uma espécie de comportamento de crente fariseu que incomodava o meio operário e compunha o conjunto de oposições ao dogmatismo clerical. O anticlericalismo, ao negar este domínio, estava associado tanto à necessidade de transformar o contexto pragmático de sobrevivência da classe operária, quanto ao posicionamento ideológico laico e progressista. O processo educativo, pela via escolar, era reconhecido como fator essencial à manutenção deste estado de coisas, de modo que, para o clero, o domínio da educação escolar representava não somente a manutenção de uma visão de mundo, mas também um domínio financeiro, uma vez que recebiam muitos incentivos financeiros para a promoção deste serviço à sociedade. As escolas racionalistas tinham, portanto, como foco principal as classes operárias,

El esfuerzo de la iglesia por dominar la enseñanza en España suscitó tanto antagonismo entre la clase media y obrera con el de las órdenes religiosas por hallar nuevos medios de sustento financiero. Estos dos empeños estaban relacionados muy estrechamente entre sí, ya que la controversia sobre el sistema escolar consistía no solo en diferencias ideológicas, sino también en el intento del clero regular de aumentar sus rentas por medio de la enseñanza pagada por los estudiantes o por subvenciones gubernamentales. Tanto en España como en Francia, la cuestión educativa constituía el núcleo del problema de las órdenes religiosas: 294 de las 597 comunidades religiosas masculinas en España de 1900 se ocupaban de la enseñanza, lo mismo que 910 de las 2656 comunidades femeninas, cifras que explican por qué el sistema escolar católico pudo extenderse con tanta rapidez durante el periodo de la restauración. Algunas de estas órdenes daban enseñanza a los hijos de los obreros a trueque de subvenciones gubernamentales, pero la orientación general del sistema de enseñanza católico (bajo la dirección de

los jesuitas, escolapios y maristas – Instituto de los hermanos maristas de las escuelas) era promocionar escuelas que le aseguraran unos ingresos y también un papel tutelar sobre las clases acomodadas, de las que se habían alejado cuando estas adquirieran tierras desamortizadas de la iglesia (idem).

O racionalismo oportunizou à sociedade espanhola a defesa de um eixo central: a defesa da laicização da sociedade. Este estado de ideias certamente encontrou no campo educacional profunda ressonância. No que concerne à organização da educação, a ideia de laicidade atravessou diversos discursos, associados a marcos cristalizados pela história da educação, que tinham claro interesse na dissociação igreja-escola. Condorcet, por exemplo, ao escrever suas Cinco Memórias sobre a Instrução Pública, e propor um plano de organização geral de educação pública francesa em 1792, fundamentou-se na separação entre igreja e escola, associando à função do Estado - de oferecer e propiciar igualdade e acesso à educação pública - a construção do cidadão livre da ignorância e, portanto independente de tiranias religiosa, doméstica, familiar ou mesmo estatal. Esta perspectiva de educação pública e laica, portanto, se estendeu à independência das religiões, mas também dos poderes políticos constituídos do mecanismo ideológico catequista das escolas, fossem elas confessionais ou republicanas:

“O poder público não tem o direito de associar o ensino da moral ao ensino da religião. A esse respeito, sua ação não deve ser arbitrária nem universal. Já vimos que as opiniões religiosas não podem fazer parte da instrução comum, já que, devendo ser a escolha de uma consciência independente, nenhuma autoridade tem o direito de preferir uma à outra, e disto resulta a necessidade de que o ensino da moral seja rigorosamente independente de tais opiniões. O poder público não tem o direito de ensinar opiniões como se fossem verdades” (Condorcet, 2008, 47).

A constituição do termo laicidade e seus princípios funcionais foram, portanto, recebendo sentido e reconhecimento prático como elemento necessário à organização da escola e à modernização da sociedade. Ainda na França, a laicização do ensino foi amplamente estimulada pelas iniciativas de Jules Ferry (Delahaye, 2011), responsável por reformas em todos os níveis escolares, agregando também aos programas escolares a instrução moral e cívica (1882) e suprimido o ensino religioso dos programas de instrução primária. Entretanto, nos mesmos programas de estudos morais, figuravam lado a lado conteúdos como “os deveres para com a pátria, para com os pais e para com Deus”, o que cairá em desuso progressivo até o

desaparecimento em 1945:

Não existe definição jurídica para 'laicidade' que, no entanto, se tornou um princípio constitucional. Esta palavra, formada a partir do étimo grego Laos – ou seja, o povo enquanto distinto dos clérigos –, aparece, na França, em meados da década de 1860 e entra no dicionário Littré depois de 1870. Enquanto a palavra laicidade não chegou a ser utilizada pelos legisladores de 1882, que haviam estabelecido a separação entre Igrejas e Escolas, nem em 1905 que definiam a separação entre Igrejas e Estado; será necessário esperar o ano de 1946 para que o termo 'laica' seja introduzido, como atributo da república, na Constituição Francesa (Delahaye, 2011, 536).

Na prática, há experiências muito significativas já em 1830, como o caso da Universidade Livre de Bruxelas que representou importantes apropriações na questão da laicidade, em uma perspectiva liberal:

La Universidad libre de Bruselas apareció desde sus inicios dispuesta a no depender ni del Estado ni de la Iglesia. Se basaba en los principios del libre examen y de la tolerancia religiosa. El equipo de sus profesores estaba ocupado en impartir una enseñanza racional, no sometida a dogmas, ni autoridades externas a la razón y a la naturaleza de las cosas. La masonería estaba presente en su espíritu, en los miembros fundadores y en sus protectores. La Universidad vivió sus primeros diez años principalmente de las suscripciones realizadas por todo el país, siendo a menudo intermediarias las logias (Mateo, 1995:471).

Neste momento, o krausismo e a maçonaria encontraram fortes ressonâncias, por meio da ação de liberais como Arhens e Tiberghien, ambos professores da Universidade Livre de Bruxelas. Esta corrente tinha como base os princípios de liberdade civil e moral, fundando-se na razão humana, na busca pela verdade e em um novo modelo de organização social. Em 1865, foi fundada *La ligue de l'Enseignement*, por liberais belgas, movidos pelo objetivo de expandir a escola neutra com base no princípio da utilidade pública. Com pressupostos racionais, a escola deveria garantir liberdade de consciência aos cidadãos, cooperando com a construção de uma sociedade civil harmonizada ao Estado.

Esta perspectiva liberal e racionalista, matizada sobre o pensamento, principalmente, de Arhens e Tiberghien, será influencia fundamental à constituição da escola laica liberal na Espanha, cujo maior expoente foi a experiência de La Institución Libre de Enseñanza (ILE), que teve entre seus principais representantes Francisco Giner de Los Rios, Joaquín Costa, Augusto González de Linares, Hermenegildo Giner, Federico Rubio. Embora esta instituição tivesse como pressuposto o laicismo e a modernização da educação em acordo com concepções

liberais, é possível notar o intuito de que a mesma mantivesse como perspectiva a autonomia diante de dogmas oficiais, fossem eles religiosos, políticos ou morais. A ILE, em sua origem que remonta a 1876, tinha um caráter institucional contrário à tutela Estatal, sendo criada como estabelecimento de ensino privado voltado em primeiro plano ao ensino universitário e posteriormente à educação primária e secundária. A autonomia diante do Estado demonstra a inserção deste grupo no campo de turbulências progressistas marcadas, sobretudo, pela Revolução de 1868, em oposição ao reinado de Isabel II, processo de confluências políticas que culminou no posterior estabelecimento da breve I República espanhola. A ILE, conforme análise de Mateo,

Se presentaba como completamente independiente de todas las confesiones eclesiásticas, de todas las escuelas filosóficas, de todos los partidos políticos, y consagraba la plena libertad del profesor (...); los objetivos de la educación impartida no eran la instrucción en si misma sino 'elevar, y elevar no solo la inteligencia como generalmente se pide hoy a la escuela, sino al hombre entero'. La aplicación de los procedimientos intuitivos: forjar y desarrollar las facultades intelectuales de los niños, no le basta; quiere principalmente formar al hombre al largo de toda su vida en medio de la vida y para la vida... (idem:474).

A Institución Libre de Enseñanza era formada por um grupo aberto às diferentes correntes progressistas do pensamento europeu, sendo, tal como a Escola Moderna, propulsora do racionalismo. Os pontos de convergência entre ambas as experiências, ancoradas na perspectiva racionalista, consistem em aspectos de renovação educacional do ponto de vista do entrelaçamento entre política e metodologia, como a emancipação do homem mediante sua formação científica e recusa aos dogmas religiosos e políticos. A principal bifurcação se dava no campo político, entre o caráter reformador da Institución Libre de Enseñanza e o revolucionário da Escola Moderna: Ferrer visava com seu projeto a revolução social total. Além de fatores de divergência como a questão religiosa; Ferrer se declarava ateu ao passo que os professores ligados a ILE mantinham uma postura mais moderada como agnósticos ou ecumênicos. Há ainda a questão da origem social dos alunos: a ILE se voltava a famílias economicamente abastadas e politicamente moderadas, ao passo que a Escola Moderna tinha em seu projeto as classes operárias. Nesse sentido é que Ferrer foi concebido como personagem de “difícil classificação, entre o anticlericalismo operário e a esquerda burguesa progressista” (idem, 479). Fortemente afeitas à maçonaria e ao livrepensamento, as escolas laicas e livrepensadoras possibilitavam o encontro destas correntes, ainda que muitas vezes divergentes em essência. Neste contexto de encontros e desencontros, Giner de los Rios era admirador de anarquistas

como Juan Grave e Elisée Reclus, ainda que apresentasse profundas divergências ao ideário anarquista, conforme a percepção contemporânea de que esta corrente política se sustentava sobre os princípios da violência revolucionária e ataque direto às instituições, o que de fato constituía postura da grande maioria dos anarquistas dos noventa, por meio da ação direta, salvo a minoria de adeptos de Tolstoi:

Si para neutralizar las aportaciones pedagógicas de Francisco Giner de los Rios el apelativo 'krausista' era eficaz, contra Francisco Ferrer el calificativo 'anarquista' era fulminante. El primero desviaba la atención hacia la metafísica, el idealismo, la heterodoxia, el panteísmo o el ateísmo, por paradógico que resulte. El segundo sugería directamente la tea del incendiario, la destrucción total de las creencias, la familia, la economía, el ejército, el Estado, la iglesia, las leyes (idem, p.477).

Conforme será mencionado, Ferrer manteve contato e amizade com anarquistas como Reclus, Grave, Robin, Kropotkin, Charles Malato, Anselmo Lorenzo, Tarrida Marmol, e muitos destes que contribuíram direta ou indiretamente com a Escola Moderna ou com as edições de livros, e evidente relação com a luta sindical, o sindicalismo operário, em concreto, o "sindicalismo enseñante" (Solà, s/d:36): "Ferrer promovió diligentemente y pagó el periódico La Huelga General. Periódico Libertário, aparecido por primera vez en Barcelona a mediados de noviembre de 1901, que dirigía no sin dificultades Ignasi Clarià, calificado por diversas fuentes como persona puente entre los anarquistas y Ferrer y entre este y A. Lerroux" (idem)". Pode ser dizer que a característica mais fundamental da vida de Ferrer é sua habilidade de transitar e estabelecer laços políticos com o meio republicano mais radical, maçons, anarquistas, sindicalistas, evidentemente afinado com o propósito de promover a revolução da sociedade, tendo como um dos principais meios a educação.

Francisco Ferrer i Guardia

“Detesto los nombres de toda formación política, se llame anarquista o carlista. Cualquier partido, sea cual sea, es un obstáculo a la tarea educativa emprendida por la Escuela Moderna...”

Siempre he negado ante el tribunal que fuera anarquista. Ésa fue mi respuesta, porque aquí se cree que un anarquista es una bestia sedienta de sangre, un enemigo de la humanidad y un secuaz del demonio y defensor de su causa. Pero resulta que yo no soy ninguna de estas cosas.

Al contrario, condeno el derramamiento de sangre y mi único propósito es la regeneración de la humanidad, y amo e actúo en nombre del bien.

Y sí me califican anarquista basándose en una declaración publicada en la que hablo de *ideas de demolición de la mente*, he de contestar que aquí están los libros y Boletines de la Escuela Moderna, en los que han de encontrarse, en efecto, ideas de demolición. Pero, presten atención, ideas de demolición de la mente, es decir, la introducción en la mente de un espíritu racional y científico que demolerá todo prejuicio. ¿Esto es anarquismo? De serlo, confieso no haberlo sabido, pero en ese caso sería un anarquista, en la medida en que el anarquismo parezca adoptar mis conceptos de la educación, de la paz, del amor, y no porque yo haya adoptado sus métodos o procesos.”

(Francesc Ferrer i Guardia, declaración publicada en 14 de noviembre de 1906, en *España Nueva* apud Archer, Willian, 2010,p.68).

Ferrer i Guardia foi homem de profunda e ativa crítica à sociedade em que viveu e arquiteto de uma concepção educacional que buscou demolir os padrões da chamada educação escolar tradicional - e ordinária. Suas reflexões e experiências são ainda hoje muito pertinentes à organização política e pedagógica da escola e seu papel na sociedade; mas, sobretudo seu trajeto de vida pode ser assinalado como a grande causa do sucesso das Escolas Modernas pelo mundo. Conforme ele mesmo constatava, quanto maior a repressão político-religiosa, mais seu nome era levado àqueles que compartiam de ideias semelhantes. Em correspondência a Charles Malato, de 09/11/1906 (Muñoz, 1971), Ferrer fala de forma muito confiante sobre seu estado de saúde, enquanto estava preso em Madrid, no Cárcel Modelo, após o fechamento da Escola Moderna, em 1906. E ainda lembra os incautos equívocos dos jesuitas em relação a sua pessoa e seu trabalho: “Nada me asusta, nada me hace miedo. Seguro de mi inocencia no he sufrido un segundo de abatimiento. Al contrario, doy cada instante millones de gracias a los jesuitas porque, con mí prisión y sus inquietudes, laboran ardientemente por la Escuela Moderna y, en consecuencia, por la enseñanza racionalista mundial”.

O principal crime de Francisco Ferrer foi promover ativamente, sem cessar, a educação racionalista. Sustentado pelo propósito de revolucionar a sociedade em que vivia e buscando meios de promover alterações sociais profundas e radicais, a educação racionalista, o

sindicalismo e a autonomia das classes operárias foram os meios aos quais Ferrer mais se dedicou. Ao que é possível se notar por sua trajetória de vida e seu trabalho, Ferrer não alimentava intenções explícitas de promover esta luta com ações como regicídio, apesar de ser próximo de Mateo Moral, o jovem que atentou contra Alfonso XIII, em Madrid. O que se nota é que Ferrer defendia antes a paz mediante a organização de uma nova sociedade por um novo racionalismo: “en el caso de la Escuela Moderna, los niños eran futuros ciudadanos insumisos, o muy críticos con su entorno, al estilo de los primeros desobedientes civiles americanos del siglo XIX (Marin, 2000:169)”. O cerco à sua figura incômoda se deu de forma arbitrária, como relatam biografias e textos historiográficos dedicados à sua história (SOLÀ; MARIN; DELGADO; SOL FERRER; ARCHER; SILVA): era preciso sucumbir com todo o diâmetro de ação do perigoso agitador e educador que desafiava as autoridades eclesiásticas e a monarquia espanhola:

¡Ferrer murió a los cincuenta años; sus últimas palabras fueran “Soy inocente! Viva la Escuela Moderna”. Los responsables directos de este lamentable asesinato fueron los diplomáticos del Vaticano e los jesuitas de España. El obispo Casañós (jefe del clero catalán) dijo en la catedral de Barcelona: La palabra de Dios, por mi boca, señalara, pues, sin tener necesidad de pronunciar su nombre, en este santo lugar, al que es culpable de la potencia del laicismo y del racionalismo, el verdadero declarados de la catástrofe que diezma a nuestra Santa Iglesia y que pone a sangre y fuego a España entera. No obstante, después de la ejecución, el nuncio apostólico hizo llegar al procurador del tribunal militar, principal responsable de la condena de Ferrer, una espada de honor con la empuñadura de oro labrado, con las felicitaciones y la bendición de Pio X (Muñoz, ibidem).

A história de Francisco Ferrer muito debatida, discutida e divulgada, sobretudo, na Espanha, se divide pelas vias do mártir e do incendiário. De fato, ele foi um livrepensador a seu tempo; além de um homem muito ativo e combatente, que deixou à posteridade a história de um assassinato oficial, que ainda hoje ressoa em monumentos, homenagens, recordações na cidade de Barcelona, e em cidades por onde passou e criou raízes, como Bruxelas. É comum, nos dias de hoje, encontrar entre os catalães não só o reconhecimento da história de Ferrer como importante educador de Barcelona, mas também lembranças de familiares antigos que estudaram em escolas livres ou racionalistas inspiradas em Ferrer, ou mesmo na Escola Moderna. Mas, na época de Ferrer este reconhecimento não era o mesmo, como lembra Joan Ferrer:

Francesc Ferrer i Guardia, el revolucionario catalán admirado y discutido de todo el mundo menos de los catalanistas. Ferrer es el hombre típicamente subversivo, el compañero de conspiración de Ruiz Zorrilla, que al final, de

alguna manera, llegó a comprender que los republicanos a la burguesa no son capaces de resolver, ni de afrontar, el problema social (apud Marin, idem: 167).

Nascido em Alella, em 1859 e morto em Barcelona em 13 de outubro de 1909, na bela montanha de Montjuic, Francisco Ferrer teve origem humilde; família de agricultores, arraigados ao pensamento monárquico e católico predominante na época. Em sua juventude, Ferrer deslocou-se para Barcelona, onde travou contatos muito profícuos com republicanos e progressistas, como seu primeiro patrão, Pablo Osório, republicano, anticlerical e livrepensador, comemorando juntos a 1ª República espanhola em 1873. Nesta época, constituiu sua primeira biblioteca, travou contato com a obra de Bakunin e conheceu Anselmo Lorenzo. Em 1878, e devido a estes contatos, Ferrer iniciou um trabalho de revisor da linha de trem que corria a Catalunha rumo Pirineus, trajeto Barcelona-Portbou-Cervera, posto no qual permaneceu por sete anos. Este percurso o levou aos primeiros contatos com a França e ao seu posterior exílio neste país, em função de sua relação com Ruiz Zorrilla, atuando como seu secretário, pós-perseguição do general Villacampa. Como mencionado anteriormente, a vida política e combatente de Ferrer foi potencializada em Paris, entre 1886 e 1901, devido a forte vivência cultural e os inúmeros contatos estabelecidos neste ambiente. Para França também levou sua primeira esposa, Teresa Sanmartí, passageira frequente na linha na qual trabalhava, com quem teve três filhas e um desfecho triste: Teresa o alvejou de tiros em Montmartre. A vida amorosa de Ferrer o colocou em choque com os valores conservadores da época, justamente pelo fato de sua aparente insubmissão a mais uma instituição forte desta sociedade, o casamento. Ferrer se separou de Teresa, depois da tentativa de viverem juntos em Paris. Os contatos estabelecidos com o universo feminino na França o concederam importantes possibilidades de vida e mais críticas de seus opositores: entre suas alunas estavam Jeanne Ernestine Meunier, que, ao falecer, lhe concedeu uma herança que se transformou no capital investido na abertura da Escola Moderna de Barcelona em 1901; Leopoldine Bonnard, professora livrepensadora, com quem contraiu uma segunda união e teve um filho chamado Riego, além de trabalhar como professora na Escola Moderna; e Clemence Jacquinet, importante professora livrepensadora e libertária, que se tornou diretora da Escola Moderna de Barcelona em seus dois primeiros anos de funcionamento. Esses laços foram fruto de seu trabalho como professor de castellano no Círculo Popular de Enseñanza Laica, vinculado a Asociación Filotecnica e ao Gran Oriente francés, em Paris, esta última, loja maçônica a qual era filiado. Sua inserção em círculos de livrepensadores associados à maçonaria, como a Logia La Verdad, já advinha de Barcelona. A maçonaria era inclusive outra

fonte de crítica dos opositores eclesiásticos: acusavam Ferrer de se beneficiar financeiramente destas relações. Ao que se nota, no entanto, é que seu contato com a maçonaria foi oriundo de uma onda livrepensadora e progressista, o que mesmo entre os maçons repercutia de certa forma incompreensível, pois Ferrer, além de ser ateu, se filiava em lojas distintas (Marin). Esta tônica foi a que o aproximou do movimento operário, do anarquismo e outras associações livrepensadoras, como a *Liga de la Regeneración Humana*, fundada por Paul Robin, com quem manteve amizade e parcerias posteriores, inclusive com a *Liga Internacional da Educação Racional da Infância*. Embora não tenha conhecido pessoalmente o Orfanato de Cempuis, a obra de Robin conferiu a Ferrer influencia decisiva. Na década de 1890, Ferrer acirrou contato com o meio operário na França, como parte de sua tentativa de apoiar Alejandro Lerroux e o Partido Republicano Progressista. É importante lembrar que a associação Lerroux-Zorrilla-Ferrer tinha como grande alvo o clero e a força política da religião, que impedia o progresso do país. Mas para além de um ideal republicano radical, Ferrer era um ácrata e sustentava fortes críticas a certas estruturas e instituições sociais. Este posicionamento o aproximou cada vez mais do movimento anarquista, sendo também reconhecido, fora da Espanha, como referência educacional libertária, racionalista e operária:

En aquella década de tensión creada por la campaña anticlerical de los liberales, cualquier escuela experimental laica hubiera levantado un movimiento de oposición, especialmente si se proponía, como era el caso de Ferrer, educar a los obreros. Además, Ferrer acababa de regresar de París, después de dieciséis años de residencia allí, y en el contexto de la Tercera República Francesa la educación racionalista adquiría otra dimensión: formaba parte del complejo de derechos civiles y movimientos de reforma de la enseñanza que no sólo había conseguido en Francia la legislación anticlerical, sino que había promovido el establecimiento de un estado laico, campaña que condujo con el tiempo a la separación de la iglesia en el estado en 1905. En España, una campaña así adquiriría implicaciones revolucionarias (Ullman, 1972:182).

Em 1892, a perseguição a Ferrer foi tomando tonalidades mais contundentes; por ocasião de sua participação em um Congresso de Librepensadores, celebrado em Madrid, foi produzido um documento no qual Ferrer foi acusado de “revolucionário violento, disposto a ir longe tanto quanto fosse necessário para derrocar o sistema de governo no poder (Archer, 2002:243)”. Alguns textos de William Heaford (idem:62), que frequentemente eram publicados na *Revue l'École Rénovée* sob o título *L'École Moderne*, demonstram, no entanto, que Francisco Ferrer não fundou um movimento pela educação democrática e racionalista, mas sistematizou e colocou em prática uma onda de aspirações e iniciativas isoladas pela instauração de uma nova

escola para as classes trabalhadoras, fato em ascendência desde a Revolução de 1868. O final do século XIX foi, como já se viu, marcado pela constituição de numerosas escolas laicas republicanas e racionalistas em cidades espanholas; o que diferencia a Escola Moderna das demais experiências, segundo Archer, foi a aplicação de métodos modernos e científicos e a organização do ensino conforme uma doutrina racionalista, humanitária, antimilitarista e antipatriótica. A intenção de Ferrer não consistia somente em proporcionar, sobretudo, às classes operárias, uma escola melhor e mais moderna do que aquela ofertada pelo Estado; a articulação de sua concepção educacional com conjuntos políticos progressistas e revolucionários visava à melhoria da educação em seu sentido amplo. Em todo caso, o questionamento e superação da educação escolar tradicional representavam efetivamente ameaça para uma sociedade estabelecida sobre bases autoritárias. Se as Escolas Modernas ensinavam rebeldia ou insubmissão, tal acusação vinha de um ponto de vista tradicional de educação:

En aras de la objetividad, y a la luz de los hechos, cabe afirmar de forma categórica que la Escuela Moderna constituyó, obvia y declaradamente, un vivero en el que se pretendía formar ciudadanos rebeldes. Tal vez llegaron a convertirse en buenos europeos, pero cualquier partidario del orden establecido de las cosas espirituales, políticas o económicas, no podía ver en esta iniciativa otro propósito que el de formar viles españoles. Por tanto, es normal que la Escuela Moderna suscitara un profundo pavor en las mentes clericales y conservadoras (idem, ibidem).

As acusações sobre a figura combatente de Ferrer foram assumindo formas mais drásticas à medida que fatos mais violentos, envolvendo anarquistas como o jovem Mateo Morral, foram oportunamente associados a sua pessoa. O caso do regicídio, o famoso atentado da Calle Mayor, em maio de 1906, contra a comemoração de casamento de Alfonso XIII e Victoria Eugenia, foi ocasionado por motivos pouco compreensíveis: há suposições de que Morral tenha sido rejeitado por Soledad Villafranca, professora da Escola Moderna que se tornaria a última esposa de Francisco Ferrer; da mesma forma que a culpabilização de Ferrer como mentor deste atentado também passa por linhas sinuosas. Morral havia sido bibliotecário da Escola Moderna, contribuía de forma pontual com algumas atividades editoriais da Biblioteca Escola Moderna e habitava um quarto do edifício no qual funciona a escola, na calle Bailén. Logo após o atentado, Morral se refugiou na redação do jornal *El Motín*, periódico republicano dirigido por José Nakens. Ainda que Nakens tenha apoiado Morral, o encaminhando a outro refúgio – depois disso Morral se suicidou quando um policial o tentou deter –, por sua reputação no meio republicano, idade avançada e ter acolhido um fugitivo contra sua vontade, Nakens teve seus

nove anos de prisão revogados (Archer, idem:99). Nakens e Ferrer estabeleciam uma relação cordial, pautada em afinidades políticas, um suposto apoio financeiro de Ferrer ao periódico Motín, solicitado por Nakens. A acusação chegou a conjecturar uma série de possibilidades para incriminar Ferrer, inclusive que o educador teria subornado Nakens, com as 1000 pesetas doadas para o Motín. Archer deduz que “si Ferrer, Morral y Nakens hubieran tramado una conspiración, habría sido un acto próprio de lunáticos, y Morral era, con diferencia, el más perturbado de los três” (idem:101). Odon de Buen, importante educador livrepensador que contribuiu com a Escola Moderna ao longo de sua existência, disse sobre o caso, referindo-se primeiramente a Morral:

Tenía más el aspecto de un místico, reservado, impenetrable, pero nada sombrío, respetuoso hasta el extremo que en alguna excursión a que se asoció, jamás se sentaba en la mesa, no comenzaba a comer antes de que los demás lo hicieran. Atendía a las explicaciones con fervor y nadie podía imaginar que un hombre así fuese capaz de preparar fríamente, y realizar después, un atentado terrorista, dándose la muerte antes de que lo capturasen (...) No obstante, no creí nunca que Ferrer tuviera conocimiento del atentado de Morral, no intervención en el desarrollo de los acontecimientos de la llamada semana sangrienta (apud Marín, 2009:238)

Ferrer passou um ano (entre 4 de junho de 1906 e 12 de junho de 1907) no Carcel Modelo de Madrid, antes de ser levado a julgamento, em 03 de junho de 1907. Este fato interrompeu o funcionamento da Escola Moderna de Barcelona.

Do Cárcel Modelo de Madrid

Algumas correspondências de Francisco Ferrer, enviadas a amigos, revelam um pouco de seu posicionamento diante das acusações que o perseguiram até à morte, em 1909. Seja como mentor de um crime posto em prática por um jovem libertário; seja como precursor e também responsável pelas chamas que incendiaram Barcelona, na trágica semana de julho de 1909, Ferrer cumpriu seus dias de cárcere em franca certeza de que tal perseguição era movida por forças inconciliáveis a uma compreensão racional e justa. Ainda assim, as condições de sobrevivência no Cárcel Modelo eram mais possíveis do que aquelas encontradas por Ferrer em Barcelona, dias antes de sua morte. Neste momento, Ferrer manteve contato com amigos e companheiros que lhe dispensaram algum tipo de apoio e informações que corriam sobre seu

caso. Recebia e enviava periódicos, correspondências, materiais relacionados à divulgação de sua prisão e sobre a Escola Moderna. Em carta a Luigi Fabri, de 9-10-1906, Ferrer mencionou o recebimento dos periódicos *Il Pensiero*, *Avanti*, *L'Indpendence*, e o periódico *El Progreso*, o qual, dirigido por Lerroux, desempenhou uma campanha em sua defesa. Ferrer mencionou também a *Revista Nuevo Mundo*, periódico semanal que se dedicou a noticiar o caso de Mateo Morral e sua prisão. Esta revista, editada em Madrid, entre 1895 e 1933, era crítica do anarquismo e noticiava o caso de Ferrer desde uma perspectiva conservadora. Pode-se ter noção do tipo de imagem que foi construída sobre Ferrer nos meios sociais não progressistas. A revista publicou uma nota com fotos de Ferrer, como cúmplice do crime e José Nakens, Bernando Mata, Concepción Mata, Isidoro Ibarra, Pedro Mayoral, Alquilino Martinez como facilitadores ou acolhedores do criminoso, Mateo Morral:

El fiscal, en sus conclusiones, después de exponer los detalles del atentado de la calle Mayor, deduce que los hechos relacionados constituyen dos delitos frustrados de lesa majestad, con ocasión de los cuales se originaron veintiún asesinatos, treinta y ocho delitos de lesiones graves y veintitrés de lesiones menos graves. El principal culpable se sustrajo a la justicia humana quitándose la vida. Los procesados son los siete cuyos retratos publicamos en esta página. Respecto de ellos el fiscal declara que en los delitos antes calificados han tenido participación como cómplice Francisco Ferrer, y como encubridores los otros seis. En consecuencia pide a lo primero la pena de dieciséis años, cinco meses y diez días de reclusión temporal (*Revista Nuevo Mundo*, 6 de junio de 1907).

Esta mesma carta permite se compreender a visão de Ferrer sobre a repressão religiosa que vinha sofrendo diante de sua evidente luta contra o clericalismo. Ainda que Ferrer fosse indubitavelmente conhecido como um anticlerical, é interessante notar o quanto se acentuaram certas impressões:

Pero desgraciadamente los jesuitas trabajan para sofocar sin cesar a la verdad y la libertad. Son muy fuertes en España. Desde la Restauración de los Borbones, en 1874, son los dueños de la Casa Real y a partir de ella, por su influencia, han introducido a sus criaturas en todas las administraciones públicas. La Justicia, el Ejercito, la Instrucción pública, etc., todo está entre sus manos. Lo que es peor es que los hombres que se llaman radicales, e incluso republicanos, son casi todos clericales, sea para contentar a sus mujeres o a sus abuelas, van todos a la misa y a las procesiones. Es decirle la dificultad que mis amigos tienen para trabajar en mi caso. Todas las puertas les han sido casi cerradas. Cuando un periódico republicano publica cosas en mi favor recibe en seguida visitas muy poderosas para rogarle que no continúe, y la mayoría ceden a los ruegos y a las amenazas. Incluso ministros que se llaman anticlericales inclinan la cabeza ante una recomendación de la reina madre, la fanática a atar, o también del confesor

de la señora ministra... Es vergonzoso. No importa. Soy inocente y lucharé sin cansarme por el librepensamiento y por la enseñanza racionalista y científica, sin religiones de ninguna clase ni otros prejuicios patrióticos ni sociales. Todo por la emancipación moral, intelectual y material del género humano. (Ferrer, F. Carta a Luigi Fabri; 9-10-1906) .

Em outra correspondência, de 23-10-1906, Ferrer reafirmou a ausência de provas contra os supostos crimes aos quais sofria acusação, restando às autoridades a averiguação sobre o fato de ser ou não anarquista. Neste caso, ser anarquista configuraria o crime. Ferrer também lamentou a perseguição clerical, dos jesuítas, como os denominava, diante da possibilidade de reabertura da Escola Moderna. Relembrando que os “jesuítas são os donos da Espanha”, Ferrer relatou que, ao que correu a notícia de que a Escola Moderna pudesse ser reaberta, a imprensa clerical se encarregou de divulgar artigos difamatórios, influenciando o governo na decisão definitiva: “el gobierno nos ofrece excusas, palabras para hacer que tengamos paciencia, pero las autoridades de Barcelona nos prohíben reabrir la Escuela e incluso nos han hecho retirar del balcón los rótulos anunciando la Escuela. Vea hasta dónde hemos llegado con nuestro supuesto gobierno liberal e incluso anticlerical”.

Ferrer complementou ainda:

La segunda noticia es que los jesuitas hacen correr la noticia de que quiero escaparme de la prisión. Se han doblado las guardias cerca de mí. Desde el 22 de septiembre que el fiscal había pedido la pena de muerte estoy en el régimen de los condenados a muerte, aunque luego de reflexionar, sólo pidió 16 años de presidio. Yo tenía siempre un guardián que no me dejaba un segundo; ahora tengo dos: uno que me acompaña a todas partes y el otro que nos vigila a los dos. Dicen que tienen miedo a que compre al guardián para escaparme, a pesar que he dicho varias veces al director de la cárcel que si un día encontrara todas las puertas abiertas y sin guardianes no me escaparía, no deseando huir, no teniendo necesidad de escaparme, puesto que soy inocente. Pero hay que hacer creer o publicar que quiero escaparme, porque el público creerá así que soy culpable. Esta es la nueva infamia de los jesuitas. Quieren engañar a la opinión. Cosa natural, puesto que su oficio es engañar a las gentes. De esto viven, de nada más que de esto. (...)

Após sua saída do Carcel Modelo, uma vez que não havia provas que sustentassem seu encarceramento como responsável pelo ataque de Madrid, Ferrer partiu para outras regiões da Europa, exilando-se novamente em Paris. A Escola Moderna permaneceu encerrada e os livros destruídos. Uma das formas encontradas pelo educador para reagir publicamente à sua prisão em Madrid foi percorrer a Europa levando ao conhecimento da sociedade seu posicionamento diante do ocorrido. Ullman revela que

En junio de 1907 se había proyectado una serie de reuniones para celebrar la libertad de Ferrer, pero el sentimiento público había llegado al extremo que Lerroux marchó a Madrid sin saludarle y desde la capital le escribió para sugerirle que realizara un viaje al extranjero hasta que las aguas volvieran a su cauce. Ferrer no era contrario a la Idea, puesto que creía que un viaje a las capitales europeas, donde podía explotar la publicidad que había conducido a su liberación, era un medio de proteger su obra en España. Así pues, él y Soledad Villafranca marcharon el 22 de Julio de 1907 (un mes después de su salida de la cárcel) a recorrer capitales europeas para proyectar su propia imagen como víctima de los jesuitas en la causa de la educación laica (1972:194).

Nota-se que a articulação com certos meios sociais lhe resultaria em apoio e na possível reinserção em situações de organização política e social; uma dos projetos de Ferrer neste período foi repensar a organização maçônica catalã, por considerar o Gran Oriente espanhol, juntamente com seu mestre Miguel Morayta, conservadores. Assim, buscou a formação de uma nova entidade maçônica, em 1908, com apoio de alguns políticos radicais, fundando a logia Los Siete Amigos. Também com o apoio do reitor da Universidade de Barcelona, Ferrer conseguiu reabrir seu editorial, passou a ser chamado de Publicaciones de la Escuela Moderna. Foi retomando pouco a pouco contatos, porém em Barcelona sua ação foi ainda bem restrita, as escolas racionalistas perderam força, diante das escolas públicas. Ferrer também encontrou apoio no sindicato Solidaridad Obrera, fundado em Barcelona poucos meses antes de deixar a prisão, em 1907. Este sindicato foi muito influente nas greves que antecederam a Semana Trágica e tinha um caráter fortemente anarquista, ainda que, sustentando um posicionamento apolítico, buscasse não perder suas forças em função de divisões políticas internas, comuns aos sindicatos.

Em Paris, reaveu contatos importantes. Ferrer, embora agisse de forma destacada nos meios políticos e educacionais nos quais militou ativamente, teve os projetos e intentos políticos concretizados em função de uma riquíssima articulação social entre intelectuais e interessados na transformação da sociedade em conjunto à ação educacional (ponto de vista por outros estudos contemporâneos). Silva (2013) fez o importante trabalho de recuperar os interlocutores de Ferrer, que foram centrais à concretização da educação racionalista-libertária como movimento educacional de grande repercussão e importância. Certamente que houve ações de responsabilidade pessoal de Ferrer i Guardia, como sua relação próxima a Sra. Meunier e, por ocasião deste contato, a viabilização material para a abertura da Escola Moderna de Barcelona. Todavia, um projeto educacional não se realiza de forma centralista e individualista, sobretudo

quando se constituiu sobre bases libertárias. De volta a Paris, Ferrer reencontrou Chales Malato e travou contato com Henriete Meyer, professora francesa, fortemente relacionada aos meios sindicais. Ferrer, já em 1902, havia entrado em contato com Meyer para lhe convidar a exercer o cargo de diretora da Escola Moderna, que todavia foi recusado em função das atividades já desenvolvidas pela educadora na França. Outra pessoa importante entre as relações de Ferrer, neste momento, foi matemático Charles-Ange Laisant, com quem manteve contato e muitos diálogos a respeito da educação racionalista. Fruto destes contatos, posteriormente acrescido da presença de Charles Albert foi o trabalho de organização, administração e difusão da Liga Internacional pela Educação Racional da Infância, fundada em 1908:

Assim como quando na direção da Escuela Moderna, Francisco Ferrer encontrava-se, novamente, no centro de uma rede de intelectuais, cientistas e educadores que, para além de ser um “apoio” ao seu projeto, era também idealizadora de uma obra educativa de enormes proporções. Mais uma vez a Liga e as revistas de divulgação pedagógica em três línguas – L'École Rénovée em francês, Boletín de La Escuela Moderna em espanhol e La Scuola Laica em italiano – eram parte do trabalho de uma vida dedicada às crianças e à renovação da educação que Ferrer representou, mas ele não as fez sozinho (Silva, 2013:111).

Em uma correspondência enviada a Laisant, Ferrer expressa seus objetivos ligados ao propósito de dar continuidade às atividades interrompidas na Espanha. Ele diz:

Vou publicar em Bruxelas, no mês de janeiro próximo, uma revista – A Escola Nova – que não é senão uma expansão internacional da Escola Moderna de Barcelona. Esta revista se destina à elaboração de um plano de educação racional, segundo os dados da ciência contemporânea. O meu desejo era fundar uma escola, cuja expressão mais ou menos completa eu encontrei nos livros e nas publicações onde se desenha esse ensino no estado do projecto; mas entendo que era necessário preparar pela discussão esta obra educativa. A revista que eu vou publicar será o meio que ponho à disposição de todos os que se ocupam da educação da criança, para poderem ali apresentar e discutir suas ideias, de modo que por meio desta colaboração seja possível esboçar uma concepção prática da educação moderna. Por isso dirijo-me ao meu prezado amigo, a pedir-lhe que me ajude nesta empresa. Proponho-me a desenvolver e completar por todas as formas possíveis a ação da revista. Conto preparar em Barcelona, logo que as circunstancias permitirem, o estabelecimento de uma Escola Normal, onde se formem pela discussão e pelo estudo dos elementos propostos, os homens que hão de consagrar-se ao ensino das crianças que nos serão confiadas logo que se organize a Escola Nova. Fundarei igualmente em Barcelona um museu, onde tenciono reunir os materiais precisos para a elaboração concreta do nosso projeto, e publicarei obras destinadas tanto aos professores como aos alunos, e formuladas segundo as ideias hodiernas. Finalmente o primeiro número da revista apresentará o programa de constituição de uma

Liga Internacional para a educação das crianças, baseando-se, como o amigo vê, no seu próprio plano (idem, ibidem).

Esta carta foi escrita em 03 de dezembro de 1907, e em pouco tempo foi criada a Liga Internacional pela Educação Racional da Infância, cujas características serão tratadas em outro momento deste trabalho.

Esta correspondência com Laisant reforça dois aspectos importantes da personalidade de Ferrer: a maneira como trabalhava em articulação com pessoas estratégicas e interessadas nos mesmo objetivos sociais, por outro lado, a postura muito ativa, voltada à idealização de muitas ações futuras, sempre promotoras da educação racional. A ideia de fundar a liga, um periódico a ela vinculado e a criação de uma Escola Normal demonstram que as intenções educacionais de Ferrer eram sempre de grande projeção e implicavam a lenta transformação de espaços diversos do campo educacional: a escola em si, a comunidade escolar e a formação dos professores; além da produção de materiais didáticos que já vinha sendo efetuada concomitante ao funcionamento da Escola Moderna de Barcelona.

A segunda repressão a Ferrer se deu tempos depois, em um momento histórico importante à cidade de Barcelona: A semana Trágica. Esta semana se iniciou com uma greve geral: foi criado um Comitê Geral que fez contato com as cidades mais expressivas da Espanha e em 16 de junho declarou greve. A greve assumiu o tom de protesto nacional apoiado por diversos sindicatos, socialistas, anarquistas e pelo partido radical. Esta Greve foi motivada, sobretudo, como reação à guerra de Marrocos-Melilla e às atitudes do governo Maura em relação ao alistamento de reservistas para combaterem na guerra; em geral operários. O protesto se transformou na conhecida revolta antimilitarista e anticlerical que tomou Barcelona na semana de 26 de julho a 1º de agosto de 1909 (Ullman, 1972; Marin, 2009). A Semana Trágica foi uma explosão popular de tão grande magnetude que a repressão foi praticamente proporcional. A perseguição e prisão de 1200 pessoas demonstra como o Estado retomou o governo da cidade pela violência, sua aliada maior e mais legítima. Questionar a participação de Ferrer nesta conjuntura político-social era evidente, uma vez que para um homem claramente engajado, uma movimentação de furor político e revolta social como a Semana Trágica lhe chamaria atenção de maneira positiva. Ademais, a acusação foi angariando provas indiretas como sua relação com Miguel V. Moreno, professor das escolas racionalistas, membro do Comitê Central da Greve, e, conforme salienta Ullman, pessoa que tentou converter a greve geral em revolução. Afinal, era o que intentava a militância política, a revolução. Em

contrapartida, Acher faz uma interessante análise acerca do sentimento de ódio e repulsa crescente na população catalã em relação ao poder clerical e a virulenta ação religiosa católica difundida na individualidade de cada um. A Semana Trágica de Barcelona assim se assemelha a uma cartase generalizada e coletiva:

¿Existía en Barcelona un sentimiento anticlerical tan importante como para barajar la posibilidad de que, en una oleada de violencia popular, la muchedumbre actuara por su cuenta y de modo descontrolado a fin de descargar su ira contra los monasterios? Creo que los extractos reproducidos anteriormente explican por sí solos que no hubo nada sorprendente en el deplorable giro que tomó el frenesí popular. El odio hacia las congregaciones religiosas, que no se limitaba únicamente a Barcelona o Cataluña, era, y lo había sido durante muchos años, particularmente intenso en este importante centro industrial. De esta manera, no tiene el menor sentido atribuir la virulencia de semejante sentimiento a la implantación de la escuela de Ferrer o de las escuelas asociadas. Su tarea como educador tan sólo se prolongó durante cinco años (1901-1906), y su escuela era tan pequeña que no había podido acoger a más de doscientos o trescientos niños en total. La influencia de la Escuela Moderna no pudo ser más, a lo sumo, que una gota en el océano. La cuestión es bien sencilla: Ferrer y sus escuelas, lejos de ser una de las causas de la furia anticlerical que azotó los conventos, deben ser catalogados como uno de los efectos o productos de dicha tensión, la cual estaba ya firmemente arraigada en el pueblo barcelonés mucho antes de que se soñara siquiera con la creación de la Escuela Moderna. (Archer, 2010:133)

Há uma passagem muito divulgada do testamento feito por Ferrer, na qual ele exprime como esperava que sua morte fosse recebida e memorada:

Protesto ante todo, con toda energía posible, de la situación por mi inesperada del castigo que se me ha impuesto, declarando que estoy convencidísimo de que antes muy poco tiempo será públicamente reconocida mi inocencia.

Deseo que en ninguna ocasión no próxima ni lejana, ni por uno ni por otro motivo, se hagan manifestaciones de carácter religioso o políticos ante los restos míos, porque considero que el tiempo que se emplea ocupándose de los muertos sería mejor destinarlo a mejorar la condición en que viven los vivos, teniendo necesidad de ello casi todos los hombres.

En cuanto a mis restos, deploro que no exista horno crematorio en esta ciudad, como los hay en Milan, Paris y tantas otras, pues habría pedido que en él fueran incinerados, haciendo votos para que en tiempo no lejano desaparezcan los cementerios todos en bien de la higiene, siendo reemplazados por hornos crematorios o por otro sistema que permita mejor aún la rápida destrucción de los cadáveres.

Deseo también que mis amigos hablen poco o nada de mí, porque se crean ídolos cuando se ensalza a los hombres, lo que es un gran mal para el porvenir humano. Solamente los hechos, sean de quien sean, se han de estudiar, ensalzar o vituperar, alabándolos para que se imiten cuando parecen redundar al bien común, o criticándolos para que no se repitan si se consideran nocivos al bienestar general (Testamento de Francisco Ferrer i Guardia, 13 de octubre de 1909)

Para as finalidades desta pesquisa, considera-se importante a presença de certas passagens e memórias da vida de Francisco Ferrer. Suas ações percorrerão o trabalho em sua totalidade, uma vez que a educação racionalista como movimento social foi o grande investimento de sua vida. Seja como mártir, seja como transgressor da ordem social, tanto na vida pública como pessoal, Ferrer teve um propósito educacional muito evidente e importante: transformar a cultura escolar e as práticas educacionais presentes na vida humana, para além da Espanha. Intenção que, até nos dias atuais, apresenta barreiras para a sua concretização. A escola permanece predominantemente sob os auspícios do poder tradicional e dominante nas sociedades, porque ela serve à sociedade. Qualquer tentativa de transformação estrutural da escola e das práticas educacionais é remar contra a corrente e a condenação à morte, que representou a autoridade - ilegítima – pode ter sido uma consequência sordidamente plausível para a razão dominante:

“ ¿Y qué hay hacia el sur? Hacia el sur no hay nada más que Montjuic. Se trata de una fortaleza que viene a coronar un acantilado surgido de las aguas. Desde sus doscientos treinta metros de altura, domina el panorama desde casi cualquier punto de los alrededores. Las calles más pobres del casco antiguo de Barcelona se aglutinan a sus pies. Desde la lejana Premiá, más allá de la curva de la costa y del velo de humo que cae sobre la ciudad, aún asoma en el horizonte, amenazante, Montjuic, y las siniestras asociaciones que le atribuyen, dominan toda la región. Tan pronto como el pequeño Ferrer estuvo en edad de observar el mundo que lo rodeaba, debió de haber visto Montjuic en el horizonte de su vida. Y durante los últimos años de ésta, no podía dar más de cien pasos desde su casa sin toparse con dicha eminencia. Montjuic no deja de despuntar, inquietante, ante los ojos de los aterrorizados lugareños cuyo testimonio le costaría la vida a Ferrer (Archer,2010: 128).”

Capítulo II

<http://www.li-an.fr/blog/kupka/>

No tememos decirlo: queremos hombres capaces de evolucionar incesantemente, capaces de destruir, de renovar constantemente los medios y de renovarse ellos mismos; hombres cuya independencia intelectual sea la fuerza suprema, que no se sujeten jamás á nada; dispuestos siempre á aceptar lo mejor, dichosos por el triunfo de las ideas nuevas y que aspiren á vivir vidas múltiples en una sola vida. La sociedad teme tales hombres: no puede, pues, esperarse que quiera jamás una educación capaz de producirlos.

¿Cuál es, pues, nuestra misión? ¿Cuál es, pues, el medio que hemos de escoger para contribuir a la renovación de la escuela?

-Francisco Ferrer i Guardia

A Escola Moderna de Barcelona:

Uma vez um senhor da fortuna legada pela Menina Meunier, Francisco Ferrer, pos imediatamente mão à obra e empregou toda a sua atividade em criar em Espanha, o primeiro núcleo desse ensino laico, que fora sempre o seu sonho, e que neste momento histórico a França republicana está finalmente reconhecendo ser o único e verdadeiro caminho para a educação das gerações futuras, numa senda franca e abertamente republicana. A escola laica, dizem agora os franceses, é o mais sólido e indispensável esteio da República (Blasco Diaz, 1914:22).

A Escola Moderna de Barcelona foi uma iniciativa muito respeitada pelo laicismo republicano. O excerto acima, publicado na coleção portuguesa “Biblioteca Histórica – popular e ilustrada”, em 1914, por Blasco Diaz traz elementos contemporâneos aos acontecimentos que envolveram a figura de Ferrer e da Escola Moderna. A tonalidade de sua abordagem pode ser compreendida já por meio do primeiro parágrafo do prefácio da obra: “a vida do célebre propagandista e fundador da Escola Moderna e a sua morte, vingança odienta do fanatismo reacionário da Espanha, tornaram Ferrer um símbolo de guerra ao clericalismo e à reação, não só no seu país, como em toda a Europa democrática e até mesmo na América lusa e espanhola”. Mas era ao âmbito do anarquismo que a Escola Moderna tinha se direcionado, justamente pela crítica ácida efetuada pelo coletivo que compunha a escola e por Francisco Ferrer.

A Escola Moderna de Barcelona iniciou seus trabalhos em 8 de setembro de 1901, na Carrer Bailén, n.º 56, região central de Barcelona. Segundo Nora Muro (2009), a escola tinha autorização da administração local, uma vez que foi apresentada por Ferrer toda a documentação necessária. A concepção de formação da Escola Moderna visava cultivar o posicionamento radical e transformador em relação à sociedade, pautado na formação de indivíduos integrais, autênticos e avessos à repetição e reprodução de padrões ideológicos. A história da Escola Moderna é trazida à posteridade por meio da história de vida de Ferrer i Guardia. A repressão à Escola Moderna e a Ferrer motivaram uma série de protestos na Europa, como uma enorme manifestação em Paris, que somou cerca de 50.000 pessoas, e outras em Roma, Londres, Bruxelas e na própria Espanha. Na cidade de Barcelona cresceu a oposição ao governo Maura,

e esta repressão foi um dos principais fatores que fez germinar, a partir desta primeira década do século XX, escolas Modernas pelo mundo, tanto em cidades européias como dos Estados Unidos, Argentina, Brasil, México. Segundo Silva (2013), em junho de 1910, Leonard D. Abbott fundou nos EUA, em parceria com outros intelectuais, a *The Francisco Ferrer Association*. A associação publicou um livro, um ano após a morte de Ferrer, com textos de autores como Emma Goldman, Hippolyte Havel, Jack London, Maximo Gorki, Upton Sinclair, entre outros. Os protestos foram acompanhados da publicação de revistas, folhetos, livros e jornais em diversas línguas sobre a atroz intervenção do governo espanhol aos atos de insurreição da Semana Trágica. Uma das obras inaugurais sobre este momento foi *Vida, proceso y muerte de Francisco Ferrer i Guardia*, escrita pelo jornalista escocês Willian Archer, logo após a morte de Ferrer, a pedido do editor da americana McClure's Magazine, que o enviou a Espanha, em 1910, para conhecer a verdade sobre o caso Ferrer. A partir de um trabalho documental com base em jornais da época e entrevistas, Archer produziu uma obra de grande referência, marcada pela crença na inocência de Ferrer; para Archer Ferrer foi vítima de um crime judicial ou ao menos de uma estupidez judicial (2010:13).

A primeira edição da obra foi publicada em 1911; e depois, em 1935, foi produzida uma versão em catalão, que foi traduzida ao castellano somente em 2010. O longo período que abrigou a ditadura franquista pós-guerra civil foi provavelmente um dos fatores que acortinou a produção histórica sobre este momento, sendo fluente o surgimento de novas obras sobre Ferrer e as Escolas Modernas a partir da década de 1970. Depois deste período, houve a produção de obras marcantes, nesta mesma associação de temas como *La Semana Tragica: Estudio sobre las causas socioeconômicas del anticlericalismo en España (1989-1912)*, de Connely Ullman, escrita em 1972; e a pesquisa de doutorado da filha de Francisco Ferrer, Sol Ferrer, intitulada *Vida y obra de Francisco Ferrer*, publicada em livro em 1990, na Espanha.

Assim como a obra de Sol Ferrer, há estudos que são referência, como trabalhos do pesquisador catalão Pere Solà, a partir do final da década de 1970 e início de 1980, que investigam o percurso de vida de Ferrer, mas também, o movimento operário catalão, evidenciando princípios e fatos fundamentais à compreensão da educação libertária na Espanha. Obras como *Las escuelas racionalistas en Cataluña*, publicada em 1978, *Educació i moviment libertari a Catalunya*, 1980, *Francesc Ferrer i Guardia i L'Escola Moderna*, 1978 são importantes referências que adensam a presença deste tema na academia a partir da compreensão do campo histórico e educacional da época. Outras obras, de envergadura crítica e polemista à

figura de Ferrer também constituem espaço de levantamento de informações como a obra de Buenaventura *La Escuela Moderna de Ferrer i Guardia*, de 1978 e Juan Avilés Farré, *Francisco Ferrer: Pedagogo, anarquista y mártir*, publicada em 2006. O centenário do fuzilamento de Ferrer motivou a publicação de obras como a coletânea *Francisco Ferrer i Guardia, escrits polítics i pedagògics – entre la política i la pedagogia*, de Albert Pala, Dolors Marín i Vicenç Molina, pela Fundació Ferrer i Guardia; e a edição francesa *Francisco Ferrer i Guardia, une pensée en action*, por Violette Marcos, Annie Rieu, Juanito Marcos. Há também a obra *¿Quién mató a Ferrer i Guardia?*, de Francisco Bergassa, que se dedica ao processo que condenou Ferrer.

No Brasil, há muitos estudos voltados à educação libertária e à divulgação de Francisco Ferrer, entre os quais se destaca o trabalho inaugural de Maurício Tragtenberg, *Francisco Ferrer e a Pedagogia Libertária*, publicado na Revista Educação e Sociedade, em 1981. Destaca-se, em ordem cronológica, os trabalhos de Antonio José Romera Valverde, *Pedagogia Libertária e Autodidatismo* (1996), José Damiro Moraes, *A trajetória educacional anarquista na Primeira República: das escolas aos centros de cultura social* (1999); Doris Accioly e Silva e Luciana Eliza dos Santos, *Caleidoscópio da memória: a educação anarquista redescoberta no arquivo João Penteado*, 2009, Tatiana da Silva Calsavara, *A militância anarquista através das relações mantidas João Penteado* (2012), o livro organizado por Carmen Sylvia Vidigal Moraes, *A educação libertária no Brasil* (2013), e Rodrigo Rosa da Silva, *Anarquismo, Ciência e educação: Francisco Ferrer y Guardia e a rede de militantes e cientistas em torno do ensino racionalista (1890-1920)* (2013).

Alguns aspectos teórico-práticos da Escola Moderna de Barcelona

Para além do caráter transgressor e transformador do padrão educacional pautado na tradição nacional-escolástica, desde seus elementos filosóficos até a dominação de corpos e mentes, a Escola Moderna fez vigorar aspectos de profundidade epistemológica que se direcionam para a transformação visceral da educação. Portanto, trata-se de um projeto político que em sua constituição abrangeu a desestabilização dos aspectos fundadores da Pedagogia e das práticas escolares. O programa escolar da Escola Moderna de Barcelona apresenta aspectos fundamentais à singularidade desta escola, conforme destacado por Nora Muro (2009):

Missão da escola: fazer com que meninos e meninas que lhe sejam confiados cheguem a ser pessoas instruídas, verídicas, justas e livres de todo o prejuízo;

Para isso substituiria o estudo dogmático pelo racionalizado pelas ciências naturais;

Ensino dos verdadeiros deveres sociais, entendendo que não há direito sem deveres e vice-versa;

Coeducação de sexos e classes sociais, e medidas higiênicas nos alunos e locais, fazendo participar as famílias, com o fim de evitar a propagação de enfermidades durante as horas de aula (Boletín de La Escuela Moderna, año I, nº1, 1901 apud Muro, 2009:73).

Pere Solà (1980:85) faz uma importante sistematização dos componentes ideológicos da pedagogia racionalista ferreriana, a partir das principais características que marcaram o conjunto teórico-prático da Escola Moderna, a saber: 1) Anarquismo - ensino integral; recusa da escola laica e universal burguesa; crítica à razão capitalista e toda forma de autoritarismo; utilização crítico-social da ciência; defesa de valores comunistas e da solidariedade. As influências anarquistas mais marcantes foram Paul Robin, Kropotkin, Reclus, Anselmo Lorenzo, Jean Grave; 2) Laicismo e maçonaria: anticlericalismo; otimismo racionalista; coeducação de classes, sob a influência de republicanos radicais espanhóis e franceses, como Odon de Buen, Clemence Jaquinet e B. Gabarró; 3) Escola Nova: abolição de prêmios e castigos; coeducação de sexos; paidocentrismo; contato com a natureza; aplicação de avanços técnicoeducacionais; higienismo; cujos principais teóricos foram Rousseau, Tolstói, Ellen Key, Elsländer, Jaquinet. 4) Positivismo europeu burguês: crítica ao princípio escolar; valorização da ciência experimental contraposta ao dogmatismo; extensão cultural (conferências dominicais); valorização da ética do homem científico; importância da medicina infantil e da antropometria; darwinismo contraposto por Kropotkin; sendo as principais referências Spencer, Ardigò, Ernst Haeckel.

Neste conjunto, há abordagens teóricas centrais sobre as práticas educativas trabalhadas pela tríade: escola-editorial-imprensa, que abarcava tanto o cotidiano escolar, seus estudantes e professores, quanto as famílias e a rede de pessoas ligadas ao ambiente racionalista. A articulação destes três espaços de formação e difusão engendrou, portanto, uma série de temáticas fundamentais à compreensão deste ambiente educativo e sua articulação com o propósito constante e explícito da revolução social. Dois exemplos marcantes que propõem transformações paradigmáticas na prática escolar são a ideia de educação natural, ou o naturalismo, e o ímpeto da vitalidade e da alegria na educação (Solà, 2010).

A moralidade que conduzia o pensamento e as ações cristã-burguesas representava para os anarquistas não somente ideologias que deveriam ser antagonizadas e superadas, mas também banidas. Entretanto, não por outro paradigma que governasse as necessidades e paixões humanas, mas pela absorção de princípios de igualdade, solidariedade e equidade que regulariam a vida em sociedade, na perspectiva da autogestão. Estes princípios foram amplamente difundidos por Kropotkin ao analisar na natureza as inúmeras ações de cooperação e preservação da vida dos animais. Trata-se antes da existência ética, pautada no vigor da justiça e da igualdade entre os humanos, sendo as necessidades e a moral reguladas pela natureza. Pere Solà (2010) assinala que este vigor e centralidade da ideia de natureza na formação e existência humana foi defendido por Ferrer, fato que o coloca em franco diálogo com a perspectiva kropotkiana.

O primeiro Boletim da Escola Moderna, de 30 de outubro de 1901, apresentou em sua página inicial alguns dos propósitos pedagógicos e educacionais que seriam contemplados pela Escola Moderna, como ensino baseado nas ciências naturais. Este mesmo número do Boletim complementou a ideia de educação natural ou fundada nas ciências naturais explicitando que tal método não consistiria em abandonar a criança, no início de seu processo educativo, a formar-se por conta própria, mas sim em trabalhar com potencialidades naturais do seu desenvolvimento, inicialmente receptivo aos estímulos externos: “el profesor siembra las semillas de las ideas; y éstas, cuando con la edad de vigorizar el cerebro, entonces dan la flor y el fruto correspondientes.”

O direcionamento e diretividade do processo educativo, com o objetivo de suscitar o ímpeto vital da criança distingue a proposta da Escola Moderna da perspectiva de natureza rousseauiana ou não diretiva tolstoiana. A formação moral deveria ser conduzida mediante um direcionamento firme, no sentido de despertar o que há de melhor na criança, sem debilitá-la ou enfraquecê-la com brutalidades e reprovações. Aqui apresenta-se, como observa Solà, uma das características importantes da pedagogia de Ferrer: o cultivo da alegria, conduzida à criança pelo entusiasmo e pela euforia. Tratava-se de uma forma de envolvê-la no processo educativo de maneira saudável e mediante princípios associados à alegria: “a bondade e a generosidade” sendo elas “imprescindíveis ao processo educativo” (idem:49). A alegria é tomada como espontânea, natural, primária e profundamente arraigada às relações humanas. Tais princípios encarnam uma ética demolidora da moral cristã-católica e burguesa e condutora da energia vital que regularia o sentido moral, como demonstra Kropotkin:

El sentido moral es en nosotros una facultad natural, igual que el sentido del olfato y del tacto. Lo que la humanidad mira en el hombre verdaderamente moral es su energía, es la exuberancia de la vida que le empuja a dar su inteligencia, sus sentimientos, sus actos, sin demandar nada en cambio. El hombre fuerte de pensamiento, el hombre exuberante de vida intelectual, procura naturalmente esparcirla. Pensar sin comunicar su pensamiento a los demás carecería de atractivo. Sólo el hombre pobre en ideas, después de haber concebido una con trabajo, la oculta cuidadosamente para ponerle más tarde la estampilla de su nombre. El hombre de poderosa inteligencia, fecundo en ideas, las siembra a manos llenas; sufre si no puede compartirlas, lanzarlas a los cuatro vientos; en ello está su vida (1922:44).

Ferrer i Guardia foi defensor desta vitalidade no cotidiano da Escola Moderna, apoiando-se em importantes parcerias, como a que estabeleceu com Clemence Jacquinet. Durante os dois primeiros anos de funcionamento da instituição, esta educadora fundamentou a linha e as práticas pedagógicas. A parceria com Jacquinet e outros educadores libertários trouxe à cena a centralidade da criança no processo educativo; defesa fundamental à pedagogia libertária e à visão anarquista de educação. Ferrer diz

Estamos persuadidos de que la educación del porvenir será una educación en absoluto espontanea, claro está que no nos es posible realizar todavía, pero la evolución de los métodos en el sentido de una comprensión más amplia de los fenómenos de la vida, y el hecho de que todo perfeccionamiento significa la supresión de una violencia, todo ello nos indica que estamos en terreno verdadero cuando esperamos de la ciencia la liberación del niño (idem, ibídem).

As principais características teóricas e práticas da Escola Moderna se fundavam, portanto na ciência e no conhecimento dos elementos conceituais, filosóficos e epistemológicos das relações de ensino e aprendizagem, da socialização e da infância. O primeiro trabalho pedagógico que se faz notar, nos primeiros anos de funcionamento da Escola Moderna de Barcelona, foi orquestrado por Clemence Jacquinet. É muito divulgada a dificuldade inicial de Ferrer em localizar professores afinados com a proposta educacional da Escola Moderna. Após convidar e receber uma recusa de Henriete Meyer para dirigir a escola, Ferrer conseguiu a adesão de Jacquinet; uma educadora atéia, antimilitarista e anarquista; características que seguramente retiveram a atenção de Ferrer. Jacquinet conheceu Ferrer quando foi sua aluna de espanhol, em Paris, na sede da loja maçônica Gran Oriente de Francia, o que faz compreender que Jacquinet como Ferrer partilhava de orientações anticlericais. Archer relata que Ferrer havia resgatado a educadora de uma crise depressiva, após a morte de sua mãe, que quase a levou ao suicídio, colocando-a a frente da Escola Moderna. A aposta em Jacquinet foi movida pelas

afinidades políticas e pela trajetória da educadora. Em carta destinada a Odon de Buen, Ferrer explica como Jacquinet chegou à Escola Moderna:

Llegado en caso de haber de salir de las vaguedades de una aspiración no bien definida aún, hube de pensar en precisarla, hacerla viable, y al efecto, pero no confiando demasiado en las tendencias progresivas de los pedagogos titulares, considerándolos ligados en gran parte por atavismos profesionales o de otra especie, me dediqué a buscar la persona competente que por sus conocimientos, su práctica y su elevación de miras coincidiera con mis aspiraciones y formulara el programa de la Escuela Moderna que yo había concebido, y había de ser, no el tipo perfecto de la futura escuela de la sociedad razonable, sino su precursora (Delgado, 1978 : 91).

A história de vida de Clemence Jacquinet foi pouco investigada e apresenta alguns dados problemáticos e mal compreendidos antes de chegada à Escola Moderna. Ao que se sabe, ela havia desenvolvido trabalhos de educadora na cidade de Sakha, no Egito, de onde, segundo deduções pouco prováveis e fortemente refutáveis, havia sido expulsa e se refugiado, mediante apoio de Ferrer, na Europa. Archer expressa as seguintes informações sobre o caso:

Hace unos diez años vivía en Sakha un tal Hassan Pacha Tawfik, inspector de distrito. Clemence Jacquinet era la institutriz de sus hijos, actividad que compaginaba con las clases que impartía en una escuela del distrito, en Sakha. La escuela contaba con unos doscientos niños y unas treinta niñas. Mademoiselle Jacquinet se quedó en casa del bajá durante un año y, cuando su patrón se retiró, ella lo acompañó a El Cairo. Seis meses después, la escuela cerró por falta de fondos y dirección: ya no contaba con las subvenciones del distrito ni con el patrocinio del bajá. No hay pruebas que demuestren la alegación según la cual las autoridades británicas ordenaron el bajá que se deshiciera de ella y cerrara la escuela. Más bien, fue algo como “le combat cessa, faute de compattants”, es decir, con el bajá desaparecieron los recursos, y sin recursos se desvanecieron los alumnos... Mademoiselle Jacquinet se quedó dos años más con el bajá en El Cairo, y después se marchó a Europa. En la actualidad, mantiene correspondencia con él y con su hijo, que trabajó en un museo antes de incorporarse al Ministerio de Exteriores (Archer, 2010).

A consideração de que Jacquinet fora expulsa do Egito é, portanto, controversa; para Archer, a abordagem deste caso feita pela acusação de Ferrer se fundamentou na forma como o cerco a sua figura se sustentou em todas as brechas possíveis. Oscar Segarra, pesquisador espanhol que tem se dedicado à vida de Pablo Picasso, fez uma investigação sobre Clemence Jacquinet, ao constatar que ela foi um contato de pintor, quando jovem. Segarra começou a pesquisar a Escola Moderna em função da suspeita de que Picasso havia ministrado lá um curso de desenho, entre os anos de 1903 e 1904; ensejo a partir do qual conheceu Jacquinet e Ferrer.

Despertado pela originalidade de Jacquinet, o pesquisador partiu em busca de sua história chegando até a cidade de Dijon, ao localizar no *Ministère de l'Éducation* um documento, de 1925, que pedia a aposentadoria de Jacquinet por doença crônica e apontava um endereço. Neste endereço o pesquisador localizou a sobrinha neta de Jacquinet, que preservou a biblioteca da educadora com obras de Montaigne, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Spencer, Kant, Rabelais e edições da coleção de *El hombre y la tierra* de Reclus; obras da Biblioteca da Escola Moderna, como *Las aventuras de Nono* de Jean Grave, um livro de caligrafia de Carlos Malato, um manual de Geografia Física, dois volumes de *Ciencias Naturales* dos três assinados por Odón de Buen, e um exemplar de *Sembrando Flores*, com uma dedicatória de Federico Urales. Além dos três volumes escritos por Clemence, o *Compêndio de História Universal*, publicados pela editora da Escola Moderna, e o livro *Ibsen y su obra*, publicado na Espanha. O pesquisador também encontrou cartas, em francês e espanhol, as quais constituíram base de seu trabalho, sobre as quais revela:

Eran bien curiosas, se ve que para que no le ocuparan mucho espacio había metido unas dentro de otras, por ejemplo; en un sobre cuyo remitente era Odón de Buen me encontré con la carta de este pero también con otras dos, firmada una por Cristóbal Litrán, el secretario de Ferrer, y la otra por Roger Columbié, dirigente del Centro Republicano Histórico de Barcelona. En otro sobre, aunque constaba al dorso la dirección de Eudall Canibell, el editor y fundador del Centre Excursionista de Catalunya, en su interior encontré además de la carta de este, otra de Anselmo Lorenzo, entonces director de las publicaciones de la Escuela Moderna, una de Ricardo Mella, otra de Eleuterio Quintanilla y, sorpresa, otra carta firmada por Picasso. Sinceramente, la existencia de esta carta ha sido la que me llevó a aparcar momentáneamente mi trabajo sobre la Escuela Moderna y centrarme en el pasado más oscuro de Picasso⁸.

Jacquinet foi a grande pedagoga da Escola Moderna; sua constante preocupação com a formação dos professores, o desenvolvimento das crianças, a qualificação das práticas pedagógicas estão evidentes no Boletim, que se tornou a principal porta voz e fonte documental acerca do ensino na instituição. Em uma correspondência direcionada a Ferrer, a educadora explicitou parte de suas questões sobre a formação de professores:

Creo que sería interesante y útil remontarnos a las fuentes, a los filósofos que han sido los inspiradores de los pedagogos contemporáneos: me refiero a Montaigne, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Bain, Spencer, Kant, Mmes.

⁸ As informações sobre a pesquisa de Oscar Segarra são preliminares e estão publicas em uma entrevista cedida pelo autor, no site <http://pt.indymedia.org/conteudo/newswire/6945>. Acesso: 12/12/2013.

Guizot, etc. Y el más grande de todos, Rabelais. Después, leeríamos a los contemporáneos que nos mostraron lo que nuestra época ha aprovechado de las obras precedentes. Cuanto más estudio la idea de su escuela, más me afirmo en mi idea: forme usted profesores, pero no con estas o aquellas obras concebibles en un sentido determinado. Es menester tener confianza en la superioridad de nuestro ideal para no temer ponerlo en contraste con obras concebidas bajo distinto espíritu. Así se forman las inteligencias libres que saben pensar por sí mismas sin necesidad de ningún catecismo para distinguir en todas partes la verdad del error. Porque, al fin y al cabo, con la idea atea o anarquista o la idea teocrática, en cuanto reduzcáis una filosofía a un manual, haréis una obra dogmática, impondréis al espíritu una creencia que, después de todo, no tiene más positivo que otra cualquiera. Sólo las ciencias experimentales que se fundan en hechos probados y que se pueden reproducir y comprobar, pueden ser enseñadas así, y no se hace, sin embargo. ¿Cómo se va a hacer con conocimientos cuya única base es la opinión? (Delgado, idem: 91)

Jacquinet foi responsável pela base teórica que subsidiaria o trabalho pedagógico da Escola Moderna. É notável a dupla preocupação com a realização de um trabalho fundado tanto nas clássicas referências filosóficas da pedagogia, quanto na relação deste universo com as novas teorias que surgiam. A linha formativa para os professores da Escola Moderna se baseava no contraponto entre os objetivos e práticas educacionais adotadas pela escola e a constante reflexão mediante o estudo dos grandes teóricos da educação. Ao defender a importância da construção do conhecimento tendo por base a ciência e a experiência, Jacquinet transpôs esta mesma lógica ao campo de formação de professores, desenvolvendo um trabalho qualitativamente antidogmático, científico e crítico. A forma pela qual Jacquinet abordava os teóricos e transpunha suas concepções para o campo da análise se dava a partir daquilo que ela definia como *método experimental*, fundado na observação inicial dos fatos e na coordenação e conclusão com base nos princípios que regem uma leitura e análise *socialista*. Tal método e perspectiva estão presentes no livro *Ibsen y su obra*, publicada na Espanha em 1907, com tradução de José Prat. A aplicação deste método também fica evidente no Boletín, como se verá a seguir.

Além do trabalho de Jacquinet, como base fundamental ao funcionamento da escola, ocorriam também outras atividades que complementavam o caráter seu formativo. Este projeto escolar tinha como pressuposto a parceria entre a escola e as famílias, partilhando de uma mesma proposta de transformação da realidade social. As famílias deveriam pouco a pouco compreender a visão de mundo trabalhada pela escola, de forma a estendê-la à educação familiar, cotidiana e primária, em acordo com os princípios morais, políticos e sociais que regiam o trabalho pedagógico na escola e na sociedade. Trata-se da visão de que a escola não se

dedicaria a assuntos e realidades apartados da vida social. Pelo contrário, a escola representaria umas das instituições que problematizam e possibilitam os meios de transformação da realidade social. Desse modo, como instituição capaz de operar na transformação dos indivíduos e da sociedade, a escola deveria ser apropriada por todos, famílias, professores e sociedade, mediante a clareza dos meios e fins que buscavam instaurar.

As atividades que mais propiciaram este encontro foram as famosas *Conferências Dominicales*, abertas ao público, na Escola Moderna. Para a realização destas conferências, que tratavam dos mais variados assuntos, Ferrer conseguiu o apoio constante de dois professores da Universidade de Barcelona, o médico Andres Martinez Vargas e professor de Mineralogia e Ciências Naturais e maçom Odón Buen, que atuaram nas conferências dominicales, entre 1902 e 1906, e se empenharam em escrever livros para o editorial da Escola Moderna.

As *conferências dominicales* eram proferidas por profissionais diversos como professores, médicos, cientistas naturais, e tratavam de temas variados importantes à formação dos alunos e esclarecimento das famílias. Os temas consistiam em assuntos gerais, relacionados ao cotidiano das famílias, mas eram abordados com aprofundamento teórico, estabelecendo relações com conhecimentos novos e agregando informações científicas a conhecimentos que em geral eram mais populares. Algumas das exposições trabalharam com as noções de higiene, doenças possivelmente adquiridas nas escolas como a tuberculose, alimentação, natureza, água e sua importância à vida. Mas também havia os temas de caráter escolar, como a geografia, a botânica, vestimentas e sua relação com a higiene e a saúde; geologia, aquecimento e iluminação das casas. O tema alimentação, por exemplo, tratado pelo Dr. Martínez Vargas, foi aludido a partir de explicações da significação da palavra, de acordo com tendências modernas de ciência, depois suas qualificações orgânicas e centralidade à vida humana. Ao final, o médico examinou clinicamente os alunos presentes. Em outra ocasião, o mesmo orador fez uma explicação sobre vacinação e vacinou alunos com autorização dos pais. Outro tema muito tratado por Dr. Martínez Vargas, a higiene, era divulgado entre os presentes apontando riscos, necessidades e ocasionais problemas de saúde entre as crianças com base em certos desconhecimentos e atenções necessárias, como demonstra:

Recomendó que se corrija la pésima costumbre que tienen muchos niños de rascar las pinturas y papeles que adornan las paredes de las habitaciones, porque, además de irrogar perjuicios, provoca frecuentemente envenenamientos, por ser altamente tóxicas algunas de las sustancias químicas que utilizan los pintores y fabricantes de papel, y haber también

posibilidad de que se introduzcan en la boca del niño algunas partículas de dichos productos, que pueden hallarse entre los repliegues de la piel de los dedos, de las uñas, etc... (Boletín de la Escuela Moderna, 31/10/1903, ano III, nº2).

As conferências eram noticiadas nos Boletins, sendo apresentadas na forma de relato, muitas vezes detalhados e analíticos, sobre os principais assuntos tratados, exemplos e reação do público em cada conferência. Entre os intuitos de conferencistas como Odon de Buen e Dr. Martinez Vargas estava o de expadir o conhecimento científico para além da universidade, conforme expressa o Boletim, ao referir-se a uma conferência feita por Odon de Buen, intitulada *La naturaleza*:

Manifestó que se proponía más bien abrir una vía, indicar una tendencia, que obtener un fruto, el cual se obtendrá al fin perseverando en el propósito, que consiste en ampliar el conocimiento de la ciencia sacándola del reservado universitario, á fin de acumular materiales para la universidad popular, donde la infancia y los adultos lanzados á las luchas de la vida faltos de conocimientos puedan participar del capital intelectual humano. Entrando en el tema, habló con lenguaje familiar y sugestivo de correrías infantiles por el campo admirando la naturaleza, en que la tierra, la flor y el insecto se presentan en todo su esplendor, fijando la ingenua atención de los niños, y de ahí tomó pie para explicar la división rudimentaria de los tres reinos con las consideraciones apropiadas acerca del valor del método como economía del conocimiento; presentó las nociones del organismo, comparando el análisis con la costumbre universal de los niños, que curiosean el mecanismo de un juguete rompiéndolo para ver lo que tiene dentro, y , colocando en este terreno. Llevó la inteligencia de los niños acompañada de la general del auditorio á la vastísima concepción del universo, que va desde los infinitamente pequeños que percibimos por el microscopio, hasta la inmensidad de los sistemas siderales que conocemos por la inducción y por el telescopio (Boletín de la Escuela Moderna).

A conferência por si só se propunha a efetuar seu importante efeito formativo e informativo entre os participantes, mas também compunha material para análise e construção de segundas interpretações, como atividade do Boletim. O Boletim, como a conferência, tinha um propósito educativo, formativo e difusor das ideias que constituíam o paradigma educacional libertário. Uma ação complementava a outra, promovendo acesso à experiências educativas por linguagem distintas, acessíveis a todos, fosse pela comunicação oral, fosse pela comunicação escrita. Há uma interessante passagem que ilustra o que poderia se transformar, em termos de reflexão e aprendizado, uma conferência dominical:

En aquel momento la Escuela Moderna representaba como un hermoso y reparador oasis en medio de triste y durísimo desierto. Figúrese el lector que el desierto es la sociedad, donde el hombre siente su vida cohibida y martirizada por los convencionalismos con que mutuamente se engañan y mortifican los que se ven obligados á respetar lo infame, á tomar por verdad el error manifiesto y arraigado, aunque lo desvanezca la razón más elemental, y á considerar como justo y moral las mayores indignidades, sólo porque así lo quieren las costumbres tradicionales o codificadas, y que de pronto, dejando todo ese bagaje de iniquidad que existe por impresión directa, no con el cristal con que la sociedad lo presenta para que lo veamos de determinado falso color; entonces el ánimo se ensancha, se respira á plenos pulmones, late el corazón con fuerza, la sangre circula con violencia, se siente uno bueno y alegre u con amor grande, tanto que los espacios sensitivos que antes llenaba el odio rebosan de afecto de tal modo, que no aún para la indiferencia queda sitio. Naturaleza sin mitos, enseñanza sin dómine, conocimiento sin fórmulas condicionales previas, arte sin academia, virtud sin cura, moral sin juez, valor sin sable, acción sin que dirán, de ese modo completaba el oyente para su uso particular la sencilla, racional y absolutamente científica exposición del conferenciante.

Com a articulação entre as atividades cotidianas da escola (as conferências, o Boletim e os livros da Biblioteca) era possível estabelecer um conjunto de ações interligadas que compunha o proceso educativo, dentro e fora da escola, envolvendo, portanto, estudantes, famílias e comunidade em geral. Tratava-se de um espaço amplo de educação mediado pela instituição escolar, como ângulo vivo e dinâmico de relação social. O Sr. Odon de Buen, por exemplo, em uma conferência fez uma explicação sobre a obra *As Aventuras de Nono*, de Jean Grave, integrante da Biblioteca Escola Moderna, para falar sobre os animais, as espécies e a evolução:

En día 3 de enero, reunidos los alumnos, personas de sus familias y numeroso público, el Dr. Odon de Buen empezó hablándolos de unas ideas que á niñas y niños recordaban lo que el cárao agradecido explicaba á Nono. ¡Que satisfacción sentían al ver confirmada en nombre de la ciencia aquella solidaridad universal que quiere que todos los seres se ayuden mutuamente!

- Hemos de amar á los animales, decía el conferenciante, y en frase gráfica á la par que elocuente describía los grandes beneficios que los animales nos reportan, y los niños recordaban el pinzón, el cárao y la abeja, que condujeron á Nono al hermoso país de Autonomía, y el cerdo, el topo y la golondrina, que le libraron de la cárcel de Monadia, capital de la inquisitorial Argirocracia. Imposible contener en breve extracto tanta grandiosidad en los hechos, en las consideraciones á que se prestan y en las enseñanzas consiguientes.

(...)Hermosa grandiosidad; pero grandiosidad racional, sin misterio, al alcance de toda inteligencia, los mismo de la recién constituida del niño, que da la inculta del hombre destinado por la sociedad del privilegio al trabajo servil ó asalariado. Verdad; pero verdad triunfante, avasalladora, que se extiende por el mundo y rechaza el error como la luz á las tinieblas (Boletín de la Escuela Moderna, 21/01/1904, ano III, nº5).

Nesse sentido, a experiência educativa se construía integralmente, consolidando diferentes linguagens e práticas, baseadas na tríade escola-editorial-imprensa, que pode ter nascido de algumas questões concretas: em primeiro lugar, como promover acesso ao conhecimento não-alienado, não-deturpado, não-formador de mentes inférteis? Como promover práticas de leitura e auto-formação para além dos muros da escola e da universidade? A necessidade de se criar uma editora vinculada à Escola Moderna partiu do reconhecimento de que os materiais didáticos reproduziam na formação escolar padrões e construções teóricas parciais e dogmáticas, fundados em uma razão instrumental. Este fato engendrou o questionamento e a necessidade da abertura teórica e negação aos condicionantes morais e racionais presentes no universo escolar tradicional, que defendiam uma educação interessada em governar e subjugar os indivíduos desde a infância. A criação de livros pautados na construção de novas perspectivas científicas tem, portanto, a projeção de novas interlocuções e contextos de educacionais, mediados pelo conhecimento integral.

A criação do editorial *Publicaciones de La Escuela Moderna ou Biblioteca de La Escuela Moderna* teve como fator crucial a agremiação de pessoas capacitadas – intelectual e ideologicamente – para a escrita dos livros destinados ao desenvolvimento das atividades de docência e extensão escolar, o que se deu mediante a mobilização de amplos esforços, por parte de Francisco Ferrer. Nesse momento, que marcou os antecedentes e os primeiros anos de funcionamento da escola, Ferrer iniciou uma atividade intensa que, de imediato, começou a dar resultados com a ampliação e fortalecimento da rede de pessoas articuladas à Escola Moderna. Esta rede subsidiou a realização das atividades escolares ordinárias e atividades diferenciadas e inovadoras, como as conferências.

A grande primeira parceria, fruto destes convites, que eram publicados no Boletim, (convites *Aos intelectuais* e *Concurso de aritmética*, divulgados no Boletim da Escola Moderna, de 31 de dezembro de 1901), foi com Martinez Vargas e Odon Buen. Em três anos escolares, a Biblioteca da Escola Moderna foi encontrando maior definição ideológica e conseguiu embarcar, na vida editorial, com a contribuição de alguns autores de acreditada referência profissional, que produziram especificamente para a editora ou viabilizaram a tradução de suas obras (Velasquez, 2010). Entre 1905 e 1906, ocorreu a consolidação desta produção editorial. No decorrer de suas atividades editoriais, entre 1901 e 1920, foram publicadas 127 obras. Até 1909, com a atuação de Ferrer, foram publicados 54 volumes, quando ele mesmo trabalhava e administrava a editora.

Depois de sua morte, ficou sob responsabilidade de Lorenzo Portet, que seguiu com o projeto até sua morte em 1918. A Biblioteca Escola Moderna foi comprada pela editora Maucci que seguiu publicando com o nome de Escuela Moderna até 1920.

O primeiro livro publicado pelo editorial foi *Compêndio de la Historia Universal* de Clemence Jacquinet. *La História Universal* é dividida em três tomos: Tiempos pré-históricos hasta el império Romano; Idad Média y tiempos modernos; da Revolución francesa hasta nuestros dias. Posteriormente, outros livros muito utilizados e difundidos: *Las aventuras de Nono* de Jean Grave, que havia sido publicado em Paris, em 1901, e foi reeditado em versão espanhola em 1905, 1908 e 1912, com tradução de Anselmo Lorenzo; e outro livro de leitura, chamado *Cuaderno manuscrito*. Também foi publicado o *Compendio de Gramatica Espanhola*, por Lucas Palasi – cuja divulgação traz o alerta: obra isenta de sofismas religiosos e sociais; *Origen del Cristianismo*, como segundo livro de leitura, *Silabário Método Racional de Leitura Progressiva*, de Celso Gomis. O livro de Albert Bloch y George M. Paraf-Javal de ontología e filosofia da ciencia, chamado *Substancia universal*, que se utilizaba como livro de leitura na Escuela Moderna. A variedade de publicações é grande. Há estudos que se dedicam verticalmente à análise deste editorial, como o Pascoal Velázquez intitulado *Un programa de Educación Popular: El legado de Ferrer Guardia y la Editorial Publicaciones de la Escuela Moderna (1901-1936)* e o estudo de Nora Muro: *La Enseñanza en la Escuela Moderna de Francisco Ferrer y Guardia: Barcelona (1901-1906)*.

Com o caso de Mateo Morral, a editora teve suas atividades alteradas, em 1906, mas, em contrapartida, os livros foram adotados em outras escolas racionalistas de Barcelona e da Espanha. A editora foi também consolidando temas e abordagens na área de geografia, aritmética, leitura, correspondência escolar, ciências naturais. Os livros de ciências naturais estiveram a cargo de Odón de Buen, e cadernos de escritura ou livros sobre temas escolares como o *Botiquín Escolar*, de Andrés Martínez Vargas. Muitos temas ampliavam o universo curricular escolar, entrando em um âmbito muito amplo de conhecimento, como novelas e relatos, ensaios de psicologia, sociologia, filosofia política, filosofia moral; referências biológicas, históricas, sociológicas. Além disso: um dos mais importantes livros editados pelas Publicaciones de la Escuela Moderna: *El hombre y la tierra* de Élisée Reclus.

O Boletín de La Escuela Moderna, nº1, Ano I traz uma breve notícia com o título *Publicaciones de la Escuela Moderna*:

Una enseñanza puramente científica y racional, como la que se propone desarrollar esta institución, necesita un material perfectamente adecuado, sin mezcla de ningún género ni menos debilidades ante los convencionalismos dominantes. Examinada con criterio imparcial y por personas competentes la literatura pedagógica española y buena parte de la extranjera, después de reconocer su mérito, ha resultado deficiente para nuestro objeto, porque donde no apunta la preocupación sectaria, aparece franca la patriótica o política, contrarias todas a la integridad del ser moral humano, que en todas ocasiones debe ostentar su propia personalidad para ser digno de su voluntad y de su responsabilidad.

Esta deficiencia ha inspirado la creación de una biblioteca que bajo la modesta denominación que nos sirve de epígrafe, comprenda todos los libros necesarios para una enseñanza verdaderamente positiva, inaugurada ya con la primera parte del Compendio de Historia Universal, por Clemencia Jacquinet, cuyo 'prefacio', que es todo programa revelador de un criterio, donde, no solo se ofrece al niño el caudal más puro de la verdad histórica, sino donde podrán los hombres rectificar sus errores sobre tan importante materia.

A preocupação com as fontes de conhecimento as quais eram submetidos os estudantes, crianças e adultos nas escolas oficiais, confessionais ou laicas, problematizava a necessidade de que novas abordagens sobre o conhecimento e novas metodologias de ensino-aprendizagem fossem estudadas e postas em prática. O Compendio de História Universal, como trabalho inaugural da editora e primeira base teórica para a escola apresenta informações, em seu prefácio, que marcam o tipo de abordagem que se propunham a desenvolver. Em primeiro lugar, o prefácio busca explicitar como concebem a história e as abordagens teóricas adequadas ao ensino de história. Rechaçam a história política, definindo-a como: “a relação das guerras e a cronologia dos reis, reduzindo-se à glorificação da força, a qual se mesclava oportunamente uma apologia religiosa.” Em seguida, a história das civilizações é apresentada como forma que supera a história política, mas passível de questionamentos: “se trata de expor os esforços dos homens, de todos os homens, em sua marcha ascendente em direção a um futuro?” Certamente, se trataria da presença na história das civilizações dos mesmos padrões de poder e dominação de classes presentes na história política, como diz o prefácio: “Não passam de demonstrar o funcionamento e os diferentes governos, a extensão do comércio, quer dizer, a exploração do homem pelo capital, da vassalagem do dinheiro, das elucubrations fantásticas dos fundadores de religiões e de sua suposta ação benfeitora sobre a humanidade”.

Diante desta base crítica, a proposta de Clemencia Jacquinet com o Compêdio de História Universal se sustentava em dois aspectos fundamentais: 1) a história das civilizações; 2) o ensino de história deveria acontecer depois que a criança fizesse onze ou doze anos, ou seja, depois das “classes preparatórias”, quando a criança já possui a capacidade de observar e pode-

se falar de seus predecessores. Sobre a abordagem de história da civilização, diz Jacquinet:

Por nuestra parte comprendemos de muy distinto modo la historia de la civilización: tomando a los hombres a su aparición sobre la tierra, nos esforzamos en reconstituir la vida real con todas sus luchas, sus sufrimientos y sus progresos; procuramos también descubrir la malicia de todos los explotadores: guerreros, legisladores, sacerdotes, y de todo el conjunto de engaños que sufren los pueblos, los verdaderos, los que trabajan, deducimos una enseñanza completa y severa que instruya a las nuevas generaciones en el conocimiento de sus verdaderos deberes; que sea una escuela de fraternidad universal, una prenda de paz para los hombres honrados y una causa de terror y espanto para todos aquellos que intentasen avasallar a sus hermanos (Boletín de La Escuela Moderna, nº1, Año I).

Não se pode deixar de destacar algumas passagens do Compêndio, uma vez que este material historiográfico evidencia muito do caráter moral e político libertário a ser expresso nessas obras. A terceira parte do volume I, do Compêndio, que entra na Idade Moderna (Tiempos modernos: estudio del siglo XV como precursor de las revoluciones económica, intelectual e social), expressa características como o progresso da ciência em relação à natureza, a valorização da instrução e algumas implicações sociais; claro posicionamento em relação à dominação religiosa e claro posicionamento político em relação aos eventos históricos. Assim, a obra propõe as seguintes compreensões:

Os cambios sociales, los mismos materiales que morales, no sé efetuam subitamente, son regidos por una ley natural. (...) Del conjunto de los cambios realizados en el siglo XV se desprende una conclusión luminosa, a saber: Unicamente poniéndose en relación directa con la naturaleza, aprendiendo conocerla y estudiarla, han podido realizarse los progresos hasta el día alcanzados en ciencia, en arte, en literatura y en independencia del espíritu (Jacquinet, 1914:176).

A saída da Idade Média para a Moderna, compreendida por Jacquinet como “quase sem transição brusca”, é acompanhada pelo avanço dos progressos científicos, cujo grande impulsionador foi o entendimento verdadeiro sobre a relação do ser humano com a natureza, isto é, ancorada em uma lei natural e não sobre explicações mediadas pelo conhecimento sobrenatural ou religioso. O entendimento sobre este fato, fundado no humanismo é conduzido, pela autora à consequente valorização da educação, a partir do século XVI, uma vez que o conhecimento foi tornando-se cada vez mais necessário ao progresso das sociedades modernas:

Ya el siglo XVI pareció que la sociedad comenzaba à dar una importancia

cada vez mayor à la instrucción, y aun que el numero de analfabetos dominaba aún sobre en los que sabían leer, las escuelas se multiplicaban por todas partes. Divídanse las escuelas en chicas y grandes; en las primeras se daba la enseñanza primaria, lectura, escritura y sobretodo catecismo, ya a las segundas, llamadas también escuelas de gramática, las gentes acomodadas enviaban sus hijos como los envían en la actualidad a los liceos ó colegios superiores. Los escolares sometidos á un régimen severísimo: las disciplinas, la palmeta y el castigo servían de razonamiento para corregir las menores faltas. La multiplicidad creciente de las escuelas no era signo de perfeccionismo de los métodos de enseñanza. Tan vano era el bagaje de los escolares en aquella época y aún el de algunos siglos después, como el da Edad Media, y en atención al empeño que se ponía en obscurecer su juicio, casi podía afirmarse que al final de sus estudios tenía la inteligencia algo menos abierta que antes(Jacquinet, 1914:176).

À medida que a educação e a escola tornaram-se necessárias e legítimas, o sentimento público e social pela educação como forma de emancipação social não se havia constituído. Inclusive grandes iluministas avançaram no campo da filosofia e da ciência, como Decartes, por exemplo, e questionaram essencialmente o poder da religião na condução dos pensamentos e ações sociais humanas, mas não questionavam a existencia de Deus. O questionamento sobre a existencia de Deus e portanto a compreensão sobre a criação do mundo, por exemplo, influenciou na construção de certos entendimentos sobre a ciência. Nesta relação entre a filosofia, a ciência e a religião a questão do sobrenatural e metafísico é muito problematizada por anarquistas, como o faz Bakunin em sua obra *Deus e o Estado* (1871), ao demonstrar que a religião tinha sido tomada a fundo por grandes homens do iluminismo e do idealismo:

Todas las religiones pasadas y presentes y todos los sistemas de filosofía transcendentales ruedan sobre ese único o inicuo misterio. Santos hombres, legisladores inspirados, profetas, Mesías, buscaron en él la vida y no hallaron más que la tortura y la muerte. Como la esfinge antigua, los ha devorado, porque no han sabido explicarlo. Grandes filósofos, desde Heráclito y Platón hasta Descartes, Spinoza, Leibnitz, Kant, Fichte, Schelling y Hegel, sin hablar de los filósofos hindúes, han escrito montones de volúmenes y han creado sistemas tan ingeniosos como sublimes, en los cuales dijeron de paso muchas bellas y grandes cosas y descubrieron verdades inmortales, pero han dejado ese misterio, objeto principal de sus investigaciones transcendentales, tan insondable como lo había sido antes de ellos. (1988:160)

Bakunin chega a Ludwig Feuerbach, discípulo e crítico de Hegel, na Alemanha, e August Comte, que compartilham a definição “a metafísica se reduz à psicologia; todos os sistemas de metafísica não foram mais do que a psicologia humana que se desenvolvia na história”. Ao referir-se à religião - à igreja católica, a obra de Clemence Jacquinet apresenta afinidade com

esta compreensão trilhada pelo anarquismo, e ainda exprime certos julgamentos que se justificam pela necessidade coetânea de discutir a legitimidade religiosa criticando seu peso dogmático em detrimento da razão:

Los progresos industriales nos fueron los únicos efectuados en la Edad Media, encontrándose muchos hombres inteligentes curiosos de las cosas de la ciencia y que hubieron podido contribuir a ilustrar grandemente la humanidad. Desgraciadamente tropezaron con no pocas dificultades la más grave de todas, la religión, que pretendía encerrar para siempre en pensamiento en sus dogmas y prohibía a los hombres hacer uso de la razón (idem:160).

Da mesma forma que a crítica das relações territoriais, do poder e do nacionalismo:

En política, los males causados pelo régimen feudal sujetaron la Inglaterra, Francia y España al poder de los reyes en quienes pensaron encontrar protectores, permitiéndoles formar los ejércitos permanentes, verdadero peligro público, y dejándole encerrar en los estrechos límites del nacionalismo que hizo de cada país el enemigo de todos los otros (idem:177).

É muito importante a investigação teórico-metodológica presente nesta obra, como meio de problematizar o ensino de história, inclusive nos dias de hoje. Ao redimensionar os diferentes focos aos quais a história deveria ser ajustada para sua partilha com estudantes, nota-se a questão do poder como filtro na história:

Percebemos que nos prefácios do Boletín de la Escuela Moderna de 30/10/1901; do Compêndio de História Universal em espanhol (1901) e na edição portuguesa (1914) há uma preocupação com a forma de ensinar história nas escolas anarquistas. Essa inquietação aponta para uma concepção de história em que a centralidade passaria dos grandes heróis e líderes para o povo. Uma tentativa de instituir um outro ponto de vista, romper com a memória que coloca o vencedor como centro do processo histórico e resgatar a participação popular no movimento da história (Moraes, 2013).

Com esta breve aproximação da obra Compêndio de História Universal, se pode compreender certas marcas teóricas e filosóficas da escola racionalista libertária, cuja base é notadamente o ideário anarquista. As contribuições de Reclus e Kropotkin para a interpretação da realidade social sob as verdadeiras leis humanas, que são as leis da natureza, estão presentes na grande maioria das obras e inspirações teóricas que substanciam o trabalho pedagógico da Escola Moderna, como se pode perceber com estas considerações acerca do

livro de Jacquinet.

Este pensamento também se aplica a obras como *Las Aventuras de Nono*. Esta, em primeira instância, trata-se de um livro de leitura, para os estudos preparatórios, nos primeiros anos de formação da criança em sua vida escolar racionalista. O livro (cuja edição presente atualmente na Fundació Ferrer i Guardia apresenta a observação, escrita a lápis na contracapa: “Libro peligroso – escuela racionalista antirreligiosa”), é uma história fantástica, com profundos aspectos da formação moral e social humanas. O livro se apresenta com a seguinte saudação ao professorado, assinada por Ferrer, na condição de diretor da Escola Moderna, mas também de editor:

AL PROFESORADO

Una nueva edición de «Las Aventuras de Nono», después de tres años de prueba práctica en la Escuela Moderna, donde es el libro favorito y ha colmado las esperanzas que nos hizo concebir, nos ofrece ocasión de manifestar que con él hemos obtenido excelentes resultados, porque, además de inspirarse en un criterio puramente científico y humano, se adapta perfectamente a la pedagogía racional.

Su lectura, comentada por los alumnos a excitación y bajo la dirección de los profesores, penetra en su inteligencia y en ella arraiga la convicción de que puede existir una Autonomía todo paz y felicidad, opuesta a esta Argirocracia en que vivimos, donde por efecto de injusticias sociales, todo es guerra y desdicha. Libro tan en consonancia con lo natural, porque lo mismo evidencia cuánto hay de irracional, convencional y ficticio en la sociedad presente, es indicadísimo para la formación intelectual de las nuevas generaciones que han de instalar el régimen de ciencia en su fundamento y de solidaridad universal en sus consecuencias.

Por eso lo recomendamos a nuestros colegas.

El Director de la Escuela Moderna

F. Ferrer Guardia

Ferrer expressa nesta breve apresentação das Aventuras de Nono a mesma coerência que se faz notar na obra de Jacquinet, que é a força das leis naturais na vida social real, em oposição ao que há de irracional, convencional e fictício na sociedade. A ciência é analisada como fundamento da formação humana e a solidariedade universal como consequência da formação de bases científicas e morais, reguladas por alicerces racionais:

El pueblo desgraciadamente, es todavía muy ignorante; y es mantenido en su

ignorancia por los esfuerzos sistemáticos de todos los gobiernos, que consideran esa ignorancia, no sin razón, como una de las condiciones más esenciales de su propia potencia. Aplastado por su trabajo cotidiano, privado de ocio, de comercio intelectual, de lectura, en fin, de casi todos los medios y de una buena parte de los estimulantes que desarrollan la reflexión en los hombres, el pueblo acepta muy a menudo, sin crítica y en conjunto las tradiciones religiosas que, envolviéndolo desde su nacimiento en todas las circunstancias de su vida, y artificialmente mantenidas en su seno por una multitud de envenenadores oficiales de toda especie, sacerdotes y laicos, se transforman en él en una suerte de hábito mental moral, demasiado a menudo más poderoso que su buen sentido natural (Bakunin, *ibidem*).

Esta passagem de Bakunin aborda a questão religiosa envolvendo-a no caráter de artificialidade na construção das necessidades e vontades humanas, em divergência com o sentido natural. Na obra de Jean Grave, Nono é uma criança que vive entre dois mundos, a Autocracia e a Argirocracia e os conhece por desejar ganhar um livro, dorme e se deixa embalar numa viagem fantástica, na qual aprende diferentes formas de organização social. A Autonomia é o lugar da igualdade, da vida em coletividade, em harmonia com a natureza e as necessidades reais humanas; a Argirocracia se pauta na artificialidade das necessidades, nas ilusões e na dominação impostas pelas relações mediadas pelo capital e pela exploração. Entre estes dois mundos, a criança se vê dividida, pois a Argirocracia oferece, antes da situação de exploração pelo trabalho e do esgotamento de suas forças, ilusões que lhe conquistam e criam falsas necessidades. É muito interessante como estas relações são detalhadas em pequenas situações, que desvendam nuances e concepções da visão libertária de mundo. Como ocorre quando Nono que, ao iniciar sua viagem fantástica, é guiado por uma pequena abelha. Ao ser levado até a grande colméia, Nono se dirige à abelha rainha, que rapidamente lhe indaga porque a chamava de rainha. O narrador esclarece tal tratamento com base nas seguintes referências:

En casa de su padre había oído Nono decir que los reyes, las reinas, los emperadores y las emperatrices eran de carne y hueso como todos los hombres y todas las mujeres, no diferenciándose más que por la forma y la riqueza del traje; pero tanto se hablaba en la escuela de sus actos y de su poder, atribuyéndoles tanta acción sobre los acontecimientos y los destinos de los pueblos, que no podía conformarse con aquella igualdad, y su imaginación les concedía una esencia superior. Y como además había oído decir que las abejas estaban gobernadas por una reina, no dudó un instante que se hallaba ante persona tan majestuosa (1991:14).

Nono aprendeu na escola que as abelhas eram governadas por uma rainha. E a abelha contesta esta interpretação, esclarecendo que se confundem seus cabelos com uma coroa e que quanto às abelhas que aparentam lhe servir, não são escravas, nem damas da corte, nem servidoras; são “buenas hijas que aman y cuidan a su madre”. A abelha-mãe demonstra que o professor ensinou a Nono sobre a vida numa colméia utilizando os próprios padrões culturais, sendo, portanto, um ignorante, porque “fala do que não conhece, e estudando a vida nas colméias, julga os costumes segundo os seus”. E nas palavras de Jean Grave, a rainha-mãe explica:

Entre nosotras, sin embargo, es muy diferente: cada una de nosotras llena la función inherente a su naturaleza; pero no hay tal reina, ni menos función impuesta: unas hacen la miel, otras cuidan nuestra infancia; si las necesidades de la colmena lo exigen, algunas de sus habitantes, sin que nadie se lo mande, espontáneamente y sólo porque comprenden que la conveniencia general lo exige cambian de función. En cuanto a mí, no soy una reina, sino simplemente una madre encargada de suministrar los huevos que se convertirán en trabajadoras de nuestra república y futuras madres para nuevos enjambres; y si las otras abejas me escogen, me cuidan y me miman es sólo porque cumplo un trabajo que ellas no pueden desempeñar por falta de sexo, y que su cumplimiento me impide ocuparme de otras tareas. Por tanto, ya lo ves, aquí no hay tal reina ni mandona inútil. (...)

Nono escuchó con la boca abierta aquella leccioncita de historia natural, que echaba por tierra todas su nociones adquiridas, y en su interior, como era algo listo y guardaba un poco de rancor a su profesor que ocasiones le había reprendido o castigado sin razón, formuló el propósito de pillarle a su vez en flagran delito de ignorancia, cuando viniera a hablarle de la monarquía entre las abejas (idem).

O exemplo da república de abelhas permitia que as crianças daquela época fossem educadas compreendendo que a interpretação e percepção da natureza poderiam exercitar uma forma autoritária de definir e nomear o que está à volta do homem. É um exemplo muito relacionado à crítica kropotkiniana à visão evolucionista da luta pela sobrevivência; a noção da hierarquia sustentada por uma relação de força e dominação é revista pela ideia da solidariedade e ajuda mútua, como forma de partilhar a vida. O apoio mútuo é um fator de evolução da vida, paralelo e contrário à ideia de luta pela vida. Assim, Kropotkin se refere à vida das abelhas como exemplo dos mais emblemáticos para se compreender como a vida animal tem por grande base a ajuda mútua:

Estos pequeños insectos, que podrían ser tan fácil presa de numerosas aves, y cuya miel atrae a toda clase de animales, comenzando por el escarabajo y

terminando con el oso, tampoco tienen particularidad alguna protectora en la estructura o en lo que a mimetismo se refiere, sin los cuales los insectos que viven aislados apenas podrían evitar el exterminio completo. Pero, a pesar de eso, debido a la ayuda mutua practicada por las abejas, como es sabido, alcanzaron a extenderse ampliamente por la tierra; poseen una gran inteligencia, y han elaborado formas de vida social sorprendentes. Trabajando en común, las abejas multiplican en proporciones inverosímiles sus fuerzas individuales, y recurriendo a una división temporal del trabajo, por lo cual cada abeja conserva su aptitud para cumplir cuando es necesario, cualquier clase de trabajo, alcanzando tal grado de bienestar y seguridad que no tiene ningún animal, por fuerte que sea o bien armado que esté. En sus sociedades, las abejas a menudo superan al hombre, cuando éste descuida las ventajas de una ayuda mutua bien planeada (Kropotkin, 1922) .

Uma reflexão como esta fundamenta aspectos da formação da criança, que estará aberta a observar as relações na vida natural e animal desde um ponto de vista não competitivo e não autoritário, cooperativo e solidário. A ajuda mútua é definida por Kropotkin como fator fundador da evolução da vida e da sobrevivência dos grupos, podendo ocorrer entre seres da mesma espécie ou não. A obra de Jean Grave, Aventuras de Nono, se desenrola com a presença de personagens alegóricas que propiciam situações nas quais o protagonista se vê refletindo sobre questões de classe, exploração do trabalho, competição, alienação e também situações de cooperação e autogestão fundamentais à vida em uma sociedade regulada por valores anarquistas.

Outra importante obra editada pela Publicaciones de la Escuela Moderna foi *Evolución Super-orgánica* (1905), escrita por Enrique Lluria (1863-1925), médico e sociólogo nascido em Cuba, estudante de medicina em Barcelona. Suas obras entrelaçam ciência e política. A *Evolución super-orgánica* tem o prefácio escrito por Santiago Ramón y Cajal, o ganhador do Prêmio Nobel de Fisiologia e Medicina em 1906, professor de Lluria. Santiago Ramon y Cajal desenvolveu a doutrina dos neurônios, a ideia de que os neurônios são células discretas, independentes e distintas, e refutava a teoria reticular, em vigor. O prefácio de Ramon y Cajal para a obra de Lluria demonstra o engajamento do cientista numa visão social muito convergente à defendida pelos anarquistas e colaboradores das obras da Escola Moderna. A obra em si apresenta elementos fundamentais à compreensão da relação homem-natureza-sociedade, postulada pelos anarquistas, fundando-se na ideia de evolução da humanidade em relação às situações de evolução encontradas na natureza. O autor se situa entre diversos cientistas de influência fundamental ao contexto histórico, como Darwin, Lamarck, Spencer, Comte, Raekel. Ao se referir à importância do darwinismo como responsável por um grande “transtorno nas ideias religiosas e idealistas”, retomado por Spencer em sua teoria evolucionista aplicada à vida social, Lluria defende que a inteligência é produto das leis naturais, e diz: “la naturaleza es el patrimonio de la humanidad”. Mas critica a noção de propriedade como algo incutido na razão humana, mesmo em um grande cientista como Spencer. Sobre a ideia de natureza e evolução humana, Lluria diz

La inteligencia, en una palabra, es la naturaleza encarnada en el hombre. Se ve que el superorganismo humano debe seguir las mismas leyes que han presidido el proceso de toda la organización para perfeccionarse, y que la misma ley que hizo de un organismo unicelular un hombre, será la que ha de seguir la humanidad á fin de alcanzar la perfección indefinida, que en ultimo termo, es procurar la mayor concordancia de lo externo con lo interno de que habla Spencer. Entonces será una realidad esa era de paz y de justicia con que sueñan hoy todos los hombres. Se comprende fácilmente y se ha repetido mil veces, siendo la suprema aspiración de la sociología que un cambio en la base económica de la vida, la propiedad, traería consigo inmediatamente una transformación completa de la sociedad actual: todas las instituciones, desde la familia al Estado, se transformarían. (...) Estas ideas chocarán muitissimo con los prejuicios imperantes, y es natural que choquen. ¿Cómo admitir que el hombre pueda obedecer à otros móviles que el dinero? ¿Cómo creer que pueda venir otra moral tan extraordinaria, que dignifique al hombre hasta el extremo que llegue à ser útil à sus semejantes, por solo la satisfacción que esto proporciona?

Não se trata da relação entre ciências naturais e sociologia, do ponto de vista do método

de análise, do método científico, mas sim do entendimento de que as regras que regem a vida natural, animal e humana são conciliáveis e essenciais à conservação da vida no planeta. A crítica se direciona às necessidades criadas artificialmente pela sociedade moderna. No caso da obra de Lluria, em diálogo com Kropotkin e Reclus, é fundamental reconhecer formas distintas de compreender a vida natural e sua transposição à sociedade. Esta lógica está presente em muitos dos livros que subsidiam a Escola Moderna.

Questões educacionais e pedagógicas no Boletín de La Escuela Moderna⁹

A relação teoria-prática na Escola Moderna é perceptível no Boletín como revela o trecho abaixo:

“Hermoso y consolador espectáculo ofreció esta Escuela al comenzar las clases tras las pasadas vacaciones; fue aquello una especie de fiesta íntima de que disfrutaron en primer término los alumnos, y después los profesores, y aunque profundamente sentida y gozada, no creímos necesario mencionarla en nuestra publicación.

Pero repitió se la fiesta espontáneamente y sin previsión alguna en día 1º del corriente, al presentarse algunos rezagados cuyas familias les retuvieran un mes más en la estación veraniega. Fueron tan vivas y animadas las manifestaciones de amistad y de alegría, de tal modo rebosada el júbilo en todos, niñas y niños, en demostración de la fraternidad que inspira nuestro método de enseñanza, que nos sentimos emocionados, considerando aquel acto como prueba espontánea, y como tal valiosísima, de la bondad de nuestra obra y como una recompensa por los desvelos y sacrificios á ella dedicados.

Cuando, comenzada la clase, vibraban en unísona melodía aquellas voces infantiles cantando: De nuevo aquí nos hallamos / animados y contentos...

La hermosa sinceridad que brillantaba aquella sencilla frase nos pareció impregnada de sublime poesía, y nos indujo á dedicar este grato recuerdo, que será ciertamente apreciado por los alumnos, comprendido por sus familias y avalorado por cuantos dedican á la enseñanza mixta y libre la debida consideración.

Boletín de la Escuela Moderna, 31/10/1903, ano III, nº2.

Há diversas discussões veiculadas pelo Boletín que dimensionam tais perspectivas, como: a avaliação e a oposição a exames e classificações de alunos, a concepção de educação

⁹ Os Boletins da Escola Moderna foram doados para centros de documentação e arquivos de Barcelona em sua tiragem completa (primeira e segunda época) por um italiano chamado Virginio De Martín que os organizou em série encadernada. Não fosse esta iniciativa, não se teria acesso aos boletins enquanto série documental. (Casa Ed. Vulcano, di Brignoli G. Luigi, Via delle Rosa, 32. Bergamo, Itália.)

integral, a liberdade de ensino, a coeducação de sexos, as saídas para estudo do meio ou estudos práticos, as conferências públicas aos domingos, entre outros. O primeiro número do periódico foi aberto com um texto de saudação à imprensa, que expressa o seguinte posicionamento:

en cumplimiento de este doble deber, saluda á la prensa en general, con la que quiere contribuir á ese conjunto de opinión, á esa condensación de pensamiento que ha de traducirse en manifestación de la voluntad popular que por evolución cada día más rápida ha de llegar á los límites racionales que puede alcanzar el progreso; manifiesta-se agradecido á la condescendencia con que esa misma prensa ha acogido la institución que venimos á representar, declarando que merced á ella ha alcanzado ésta un éxito superior al que nos prometían nuestras más lisonjeras esperanzas (Boletín de la Escuela Moderna, ano I, nº1).

O Boletín veiculava as concepções e propostas de transformação de referências didáticas e metodológicas, tendo por base a recriação do fazer escolar. No Boletín de 31/03/1905, o texto intitulado *Una Escuela Libre* aponta elementos de oposição que orientaram o trabalho realizado pela escola e refletem uma corrente pedagógica e não um contexto isolado. É essencialmente construtiva a artulação das práticas e reflexão e fundamentação de discussões mais aprofundadas em espaços como a imprensa e as conferências realizadas na escola. O texto em questão se direciona criticamente à formação da criança mediante os métodos de ensino da escola primária da época sublinhando os seguintes pontos:

Examinando el resultado obtenido por los métodos de la enseñanza primaria actual, hallamos que el cerebro del niño se ha falseado:

1º por el método demasiado abstracto, que no hace sino rellenar la memoria y no invita al niño á comprobar su saber por la experiencia;

2º Por la falsa emulación que trata de obtenerse de los niños por clasificación;

3º por las recompensas, que excitan la vanidad del niño;

4º por los castigos, que atrofian el gusto formando hipócritas y máquinas de escribir;

5º por la idea patriótica y todas sus monstruosas consecuencias;

Y tantas otras que no he de enumerar:

1º por la ignorancia de los padres;

2º por su falta de gusto y de energía en la educación;

3º por el ejemplo de los vicios que les dominan y que no pueden vencer no siquiera atenuar.

Elementos como saber abstrato, classificação, meritocracia, castigos, baixa vitalidade na relação de aprendizagem revelam matizes do ensino hegemônico, pautado sobretudo em abstrações, dogmatismos, repetições e fortes sanções diante de comportamentos anômalos. A concepção educacional difundida pela Escola Moderna, em primeira instância, remeteu à mobilização da rede racionalista pautada na soma de esforços e iniciativas pontuais ou permanentes e o Boletín representou um espaço por excelência voltado a isto. A imprensa representava um meio de articulação do trabalho realizado na escola e a comunidade de pais e pessoas que, de alguma forma, interagem com o movimento racionalista. O Boletín de la Escuela Moderna era, ao mesmo tempo, um espaço de difusão da educação racionalista, um instrumento de formação de professores - principalmente na sua primeira fase sob os auspícios de Clemence Jaquinet - e de consolidação deste processo formativo junto às famílias e à comunidade em geral. A associação da imprensa à prática educativa pela Escola Moderna foi uma prática original realizada pelo racionalismo libertário e por outras escolas libertárias; depois muito apropriada por iniciativas diretamente ligas ao ideário escolanovista, como Celestin Freinet e John Dewey.

Luis Miguel Lázaro Lorente, no livro *Prensa racionalista y educación en España*, publicado em 1995, aponta diversos aspectos importantes que caracterizam este tipo de imprensa, considerando sua inserção na realidade escolar como fator de grande diferencial no campo de práticas formativas relacionadas à relação informação e conhecimento. Em primeira instância, é necessário destacar a complementariedade e o duplo caráter do Boletín de la Escuela Moderna, que configurava tanto um instrumento informativo e de divulgação no meio operário, quanto um recurso formativo do ponto de vista pedagógico e social:

El fenómeno de la prensa racionalista en España está indisolublemente unido a la propia aparición y desarrollo del movimiento escolar de esa misma orientación ideológico-pedagógica. Plasmado en la creación de las "Escuelas Modernas" que siguen el modelo pautado por la que Francisco Ferrer i Guardia crea en Barcelona en 1901, y que se instalan, sobre todo, en Cataluña, el País Valenciano y Andalucía. Que eso sea así, es algo absolutamente lógico. Desde su aparición, en un contexto histórico de crecimiento importante de los medios de comunicación escritos entre los que buscará hacerse con un espacio adecuado, la tarea editora – materializada en la puesta en circulación de las distintas revistas racionalistas – no es concebida como una actividad autónoma. Antes al contrario, siempre va a ser

entendida como una labor muy importante, desde luego, pero en absoluto desvinculada del trabajo diario en las escuelas. Más exactamente, y definiendo ya la primera de las singularidades de este tipo de prensa, la prensa editorial racionalista funcionará siempre – excepción de la Colmena de Madrid, y, en menor medida, de la Revista de Pedagogía fisiológica y experimental de Barcelona, y de Escuela Libre de Valladolid – como una actividad complementaria de la que se desenvuelve en las aulas de las Escuelas Modernas, que será la que en último término justifique y dé sentido a la primera (Lorente, 1995:7).

A prática da imprensa, da escrita jornalística e da comunicação social era tradicionalmente inerente ao universo operário. A primeira década do século XX, que abriga o funcionamento da Escola Moderna, é fortemente marcada por publicações libertárias, na Catalunha, como a famosa *Revista Blanca*, dirigida por Frederico Urales e, somente na cidade de Barcelona cabe citar, entre as publicações de 1900 a 1910: *La Huelga General* (1901-1903), financiada por Francisco Ferrer e prededente à edição do *Boletín de la Escuela Moderna*; *El productor* (1901-1906) editado por Gracia, sob a direção de Leopoldo Bonafulla; *Tierra y Libertad* (1902-1913); *Natura* (1905), dirigida por Jose Prat; *Espartaco* (1904); *La Anarquía* (1906); *Acracia* (1908-1910); *Salud y Fuerza* (1904-1914); *El Nuevo Malthusiano* (1905); e outras (Lorente, idem).

Mas também as publicações racionalistas devem ser consideradas como um marco na produção editorial de outras revistas que abordam, de forma total ou parcial, a temática educativa. A grande temática do boletín era sempre a questão educacional, fosse de forma teórica para estabelecer parâmetros e formar referências à prática educativa racionalista, fosse para relatar e divulgar o decorrer do processo e as possíveis conclusões teóricas advindas da experiência em curso. O *Boletín* se tornava um meio de reflexão acerca das ações pedagógicas em realização na Escola Moderna:

En primer lugar, las estrictamente profesionales, orientadas al magisterio de primera enseñanza y dirigidas por lo general por maestros. El lapso temporal que acoge la aparición de un mayor número de revistas racionalistas – en paralelo con el surgimiento del movimiento de escuelas de esa orientación – situado entre 1901 y 1910, viene a coincidir con lo que se ha denominado como época del apogeo de la prensa pedagógica-profesional entre 1870 y 1910. Nada menos que casi medio millar de publicaciones aparecen y desaparecen en ese periodo de tiempo. Y en segundo lugar, las de ideología católica, estuvieron o no centrados sus contenidos, de forma preferente, en temas de enseñanza. Desde este punto de vista, como es obvio, la presencia de la prensa racionalista, además de novedosa, es casi testimonial por comparación al crecido número de publicaciones periódicas de esas

características que se editaban en España desde hacía muchos años (idem:89).

Nesta época, houve muitas publicaciones católicas, dedicadas ao ensino, como *El Mentor de los Amiguitos del Niño Jesus*; que durou 16 anos, até 1907; ou *Revista Professional de Enseñanza – La Escuela Católica*, além de outras. Francisco Ferrer i Guardia trabalhou com a necessidade de editar un Boletín para la Escuela Moderna de Barcelona que fosse um veículo da proposta pedagógica, sobretudo mediante a opinião pública que se formaria em função dos ataques e desqualificações efetuados por outros periódicos em direção à Escola Moderna e à educação racionalista. Tais ataques eram oriundos tanto da imprensa diária, comum e conservadora, quanto da imprensa profissional do magisterio católico. É o caso do semanário *La Escuela Católica*, da Congregación Mariana del Magisterio Valentino, que comemora o fechamento definitivo da Escola Moderna de Barcelona e lamenta que tal providência não tenha se estendido às outras escola racionalistas. A imprensa católica defendia que “os governos, com urgência, fechem este tipo de escola e procurem que seja cristão o ensino, deixem que esta seja vigiada pela igreja católica que é única depositária da verdade e então verão garantidas a ordem e a paz em seus domínios” (idem:22.) Às últimas décadas do século, também foi frequente o surgimento de jornais e revistas pedagógicas voltadas à formação docente e também à feminilização do magistério, fenômeno cada vez mais ascendente. É o caso das publicações do período entre 1874 e 1901, como *El Clamor del Magisterio*, de Barcelona e *El defensor del Magisterio* e *El Boletín de primera enseñanza*, da cidade de Girona (Solà, 2011:187). Este fenômeno editorial tornou-se muito recorrente ao universo de consolidação do campo educacional.

As características da imprensa pedagógica racionalista, a qual se aplica o *Boletín de la Escuela Moderna*, seriam, de acordo com Lorente: - busca de um espaço próprio, a partir de sua importância pedagógica e social e diante do contexto de ascensão do jornalismo como espaço de comunicação e das pressões políticas sofridas por projetos editoriais como estes; - meio de combater as fortes críticas e ataques vindos de setores conversadores e, sobretudo, da igreja católica, ao projeto educacional racionalista; - meio de agregar o compromisso do/com os pais, sempre informando e criando espaços de diálogo com este público, como forma de consolidar a proposta. E por fim, o objetivo chave da imprensa racionalista, “servir como plataforma de coordenação e propaganda das diversas atividades desenvolvidas pelos núcleos adscritos ao movimento escolar racionalista”. Em certo momento de sua vida editorial o boletín adquiriu “o

caráter de revista filosófica, em que perseverou com regular aceitação, até que chegou o momento da perseguição e fechamento da escola”.

Enquanto Clemence Jacquinet exerceu a função de diretora da escola, é possível notar traços de suas práticas educativas e visão pedagógica no Boletín. Sua contribuição está presente no Boletín em seus anos I e II, com textos voltados à relatoria, divulgação e reflexão das questões pedagógicas dos primeiros anos de funcionamento da escola e à formação dos profissionais e interessados envolvidos na realização do projeto. Dessa forma, Clemence Jacquinet concentra sua colaboração com o Boletín no período que vai de 30/10/1901, com a publicação do número 1, até o número 8, em 31/05/1903. Ao que se sabe, com o final do anos letivos de 1902-3, ocorreu uma cisão entre Ferrer i Guardia e Jacquinet, de modo que isto se estendeu a todas as participações da professora na Escola Moderna. Conforme apresentam os boletíns do período relatado, Jacquinet é explicitamente autora de treze artigos, quatro deles sobre o pensamento pedagógico de Rabelais, Montaigne, Rousseau e Spencer, e os demais sobre questões cotidianas da escola e suas reflexões sobre a experiência.

A partir do Boletín de número 6, de fevereiro de 1904, outras contribuições se acrescentaram ao pensamento de Jacquinet, presente nos primeiros números do Boletín; seriam Leopoldina Bonnard e José Casasola, incorporados, a partir deste período, ao grupo docente da escola, e Anselmo Lorenzo, com fragmentos de sua obra *El Banquete de la Vida*, além de artigos. Outra influência estrutural nos primeiros anos do Boletín, além dos cinco trabalhos assinados por Ferrer Guardia, é a de Paul Robin que, a partir do número 3, de dezembro de 1901, até o número 6, de fevereiro de 1906, cria e divulga as bases fundamentais da educação integral, consolidadas a partir de sua experiência no Orfanato de Cempuis. A educação integral foi um debate muito presente na AIT, do qual participou ativamente Robin. A oportunidade de colocar em prática muitos de seus pressupostos educacionais em Cempuis, e posteriormente sistematizar as ideias e proporcionar as publicações sobre educação integral, foi muito pertinente à educação racionalista libertária.

O Boletín de La Escuela Moderna é dividido em dois momentos definidos como primeira e segunda época. A primeira se refere às séries do Boletín, do ano I, a partir de 30 e outubro de 1901, ao ano V, ano em que é publicado o número 09, em 30 de maio de 1906. A publicação é interrompida com o fechamento da escola, por ocasião da prisão de Ferrer. O Boletín do ano V, número 10, apresenta como data junho de 1906 a julho de 1907 e um texto, de autoria de Ferrer, o qual diz:

A los amigos de la verdad; a los amigos de la justicia

A cuantos en el año que duró mi detención se interesaron por la suerte que pretendían hacerme correr los jesuitas españoles, à cuantos protestaron indignados contra la moderna inquisición torquemadesca, à todos dirijo un saludo cordial y un abrazo fraternal.

La Escuela Moderna e Barcelona, cerrada gubernativamente, a pesar de seren legales sus enseñanzas, atacada rudamente como es natural por los enemigos de la luz y los sostenedores del privilegio, continua viviendo en la infinidad de escuelas que usan los libros de su biblioteca, continua viviendo en ella corazón de cuantos conocen y aman el fin humanitario que persigue, y continuara, no solo viviendo, sino desarrollándose con toda la fuerza y con toda la lozanía que le prestan la simpatía, la adhesión y el compañerismo de que hemos recibido y continuamos recibiendo innumerables pruebas.

La Escuela Moderna desea ser el porta-estandarte de la enseñanza racional como ideal e emancipación humana, y en su nombre me dirijo a todos los amantes de la armonía universal por la paz, por la libertad, por el amor, deseándoles Salud, salud, salud.

F.Ferrer Guardia.

E este número do boletín segue reafirmando princípios e se reposicionando depois do período de encarceramento de Ferrer, momento que lhe proporcionou clara oposição ao clero católico, adjetivado por ele de “jesuíta”, verdadeiro responsável pela perseguição que vinha sofrendo. E conforme ele mesmo diz, os jesuítas lhe fizeram o favor de tornar sua figura e o projeto educacional da Escola Moderna conhecidos internacionalmente. A prisão de Ferrer, no final das contas, ampliou o movimento e isto foi sublinhado por ele como estratégia fundamental para a retomada do projeto racionalista:

La escuela Moderna, creación de esa iniciativa y fuerza impulsora de iniciativas salvadoras para lo futuro, aprovechando el sublime movimiento de solidaridad internacional suscitado en su honor y en beneficio de su director en desgracia , y reconociendo que no debe ser correspondido con manifestaciones de estéril gratitud sino con actos encaminados a que esa solidaridad deje de ser accidental y transitoria para convertirse en permanente y eficaz, se propone:

1º generalizar suya acción y su influencia de una manera local, nacional, cosmopolita, considerando que la convivencia y la vecindad, si constituyen una relación de facilidad, no representan jamás un derecho preferente, porque la humanidad, lejos de ser un resumen ó como el ultimo termo de una ecuación, es en una buena filosofía un principio fundamental, anterior y superior a la idea de patria y nacionalidad;

2º conocer y estudiar cuantas novedades pedagógicas surjan en los países, como resumen del conocimiento y de la experiencia, para asimilárselas y difundirlas contribuyendo à su generalización y beneficiosa adopción;

3º ofrecer los recursos editoriales a su Biblioteca, a los autores pedagógicos racionalistas, sin distinción de países, para la publicación de libros que acepte, no ya solo en español o traducidos, sino en el idioma original, para ser aplicador a la enseñanza racional en los países respectivos, así como la traducción de las obras de la Escuela Moderna, al idioma de los países donde lo soliciten. Todo cuando a juicio de personas respetables y declaradamente racionalistas sea conveniente y mediante las condiciones prácticas que se estipulen.

E o texto segue marcando o caráter internacionalmente solidário suscitado pelo momento de repressão à Escola Moderna e aos racionalistas, concretamente representados pelo grande prejudicado que foi Ferrer. O propósito fortalecido por racionalistas da Europa e da América era manter o projeto: “queremos que viva indefinidamente aperfeiçoando sem cessar, já que unicamente o que se aperfeiçoa, o que progressa, o que evolui, o que se move, é o que vive.”

A forte relação entre o Boletín e as práticas escolares revela as tendências ideológicas, morais e políticas que atravessaram a escola ao longo de sua vida institucional. Os dois primeiros anos, como se verá e como já se mencionou, trazem profundas marcas do trabalho de Clemence Jaquinet, como pedagoga e anarquista influenciada por Ferrer. A partir de 1903, quando Jaquinet deixou a escola por razões pessoais e políticas, o Boletín expressou certa mudança de condução da escola, de funcionalidade do periódico e de inserção ideológica no meio educacional. Nora Muro salienta que esta mudança de orientação se deu em concomitância à presença de Jaquinet na escola, sendo este o principal fato que ocasionou sua saída; a mudança consistia na propagação de um “forte positivismo ideológico e pedagógico”. Nota-se nos números do Boletín referentes ao período de 1903-1904 uma clara posição política, que se transmitia à formação das crianças, deixando supor razões para a perseguição e o fechamento da escola em 1906.

Posteriormente, se iniciou o período considerado como segunda época do Boletín, em 1º de maio de 1908, ano I, nº1. A segunda época traz no cabeçalho do jornal as seguintes informações que complementam seu título: *Eco de la revista l'école rénovée de Bruselas* e *Extensión Internacional de la Escuela Moderna de Barcelona*. E esclarece em seu texto de apresentação:

Nunca con mayor oportunidad que en la ocasión presente, al dar a luz el primer número de la segunda época de nuestro Boletín, podríamos emplear esta histórica frase. La Escuela Moderna continua su marcha, sin rectificar procedimientos, métodos, orientaciones ni propósitos, continua su marcha ascendente hacia el ideal, porque tiene la evidencia de que su misión es redentora y contribuye à preparar, por medio de la educación racional y científica una humanidad más buena, más perfecta, más justa que la humanidad presente. Esta se debate entre odios y miserias, aquella será el resultado de la labor realizada durante siglos para la conquista de la paz universal.

A segunda época apresenta diferentes matizes justamente por ter vivido o momento de perseguição e prisão de Ferrer i Guardia e fechamento da escola. Sem dúvida, o apoio internacional de setores livrepensadores e libertários e o movimento escolar racionalista na Espanha, representam fatores culminantes tanto para a libertação de Ferrer quanto para a retomada das atividades com maior ímpeto e apoio internacional. Assim, a publicação desta fase do Boletín está diretamente relacionada à amplificação do racionalismo libertário por meio de ações conjugadas e legítimas: a criação da Liga Internacional para a Educação Racional da Infância, a efetivação e periodicidade de três órgãos informativos e jornalísticos: O Boletín, a *L'école rénovée* e *La Scuola Laica - Rivista internazionale di educazione moderna*, com a direção de Luigi Fabri. As três revistas, financiadas por Ferrer i Guardia, apresentavam estrutura muito semelhante, inclusive com a repetição de alguns artigos e outros relacionados à realidade local, o que simplificava e reduzia os gastos com redação e proporcionava a coerência da linha ideológica (Lorente, idem:91-99).

Em função da natureza política e pedagógica destes periódicos, certamente pode-se compreendê-los como Revistas de Ensino. Catani e Souza (2001) discutem que o trabalho de pesquisa com a revista de ensino como fonte primária configura um fértil campo de investigação das práticas e disciplinas escolares e dos sistemas escolares de ensino, na perspectiva da história da educação. E, para além disso, com o estudo interno ao periódico e sua produção é possível “reconstruir estágios de funcionamento e estruturação do campo educacional”; movimento de professores e suas atuações, confrontos e associações. De acordo com interesse desta pesquisa, os periódicos educacionais podem ser entendidos como núcleos informativos, que constituem espaço de construção e divulgação de discursos legítimos sobre questões de ensino e recomendações, orientações sobre como ensinar (idem:243).

As revistas de ensino, fundadas na tentativa de vincular teoria e prática, em virtude das atualidades das preocupações e ações pedagógicas, são portanto, fontes históricas que revelam determinadas vozes do campo educacional, justamente por não serem neutras, por

corresponderem ao âmbito de atuação de frentes políticas e pedagógicas que interagem no campo educacional. Pierre Caspard defende que o trabalho com as revistas de ensino possibilita

Escrever a história da educação de um outro modo: menos centrado no papel do Estado ou dos grandes pedagogos e mais atento à riqueza das iniciativas locais, institucionais, ideológicas, socioprofissionais e também ao atendimento de expectativas de vez que, diferentemente do livro, a imprensa periódica é uma mídia interativa na orientação da qual os leitores participam de um modo ou de outro, quer escrevendo para ela, quer assinando-a ou deixando de fazê-lo (Caspard, 1993 apud Catani e Souza, 2001)

Desse modo, pode-se afirmar que o boletín constitui não só um material de veiculação de textos informativos, mas também de formação pedagógica, na linha de uma revista de ensino.

A concepção de Clemence Jacquinet e o Boletín de la Escuela Moderna

Clemence Jacquinet expressou nos primeiros Boletíns, ano I e II, grandes marcas teóricas e práticas do trabalho realizado na Escola Moderna de Barcelona. Os dois primeiros anos do Boletín apresentaram muitos textos pedagógicos de autoria de Jacquinet, com teor reflexivo sobre as práticas realizadas na escola. Há outros textos, todavia, com a mesma função pedagógica, que são de responsabilidade da própria redação do Boletín, e que podem ser ou não atribuídos à Clemence Jacquinet. Nesse sentido, pode-se indicar os seguintes textos ao longo da trajetória de Jacquinet na escola:

Boletín	Textos pedagógicos/formativos de autoria de Jacquinet ou da redação do boletín	Observações
Ano I, n.º 1 - 30/10/1901	a) Inauguração de la Escuela Moderna; b) Al profesorado; c) Observaciones generales sobre el primer mes de clase; d) Primeira classe preparatória.	a) O texto Inauguração de la Escuela Moderna apresenta uma classificação das crianças (indiferentes; impulsivas; reflexivas; sensíveis); d) explicação sobre o emprego do tempo
Ano I, n.º 2 - 30/11/1901	a) Escuela Moderna – grupo de estudios pedagógicos b) Relación General c) Primeira classe preparatória d) A los padres	a) Programa pedagógico/curricular para profesores b) relato sobre os primeiros meses escolares,, assina C.J. c) explicação sobre o emprego do tempo d) Assina C.J.
Ano I, n.º 3 - 31/12/1901	a) La educación integral b) Memoria del noviembre de 1901 c) Segunda clase preparatoria	a) 1º texto Paul Robin b) relatos sobre o mês escolar, assina C.J. c) programas e conteúdos de disciplinas.
Ano I, n.º 4 - 31/01/1902	a) memoria del 15 de diciembre a 15 de enero b) Curso médio	a) discute a admissão das crianças na escola, assina C.J. b) programas e conteúdos de disciplinas
Ano I, n.º 5 - 31/03/1902	a) Hacia la educacion integral b) Curso médio	a) 2º texto de Paul Robin b) programas e conteúdos de disciplinas
Ano I, n.º 6 - 30/04/1902	a) Contra la naturaleza b) memoria de los estudios c) notas personales de los	a) 3º texto de Paul Robin b) referente ao final de abril, no qual discute uma prática de

	alumnos	exames realizada na escola. c) Classificação de comportamentos e atitudes, mais conceito.
Ano I, n.º 7 - 30/05/1902	a) Al profesorado b) El estímulo en la escuela moderna c) Clasificación de los discípulos	a) sobre a preparação das lições e atividades escolares, assina C.J. b) visão sobre castigos e avaliação da criança c) Classificação de comportamentos e atitudes, mais conceito.
Ano I, n.º 8 - 30/06/1902	a) por qué la Escuela Moderna no celebra exámenes b) Una lección práctica	b) Saidas de estudos ou estudos do meio;
Ano II, n.º 1 - 31/10/1902	a) Alumnos e número de vezes que han llegado tarde	
Ano II, n.º 3 - 31/12/1902	a) Estudios pedagógicos	a) Jacquinet explica sua motivação em publicar textos sobre grandes pensadores da educação
Ano II, n.º 4 - 31/01/1903	a) Rabelais Pedagogo	a) Escrito por Clemence Jacquinet
Ano II, n.º 5 - 31/02/1903	a) Rabelais Pedagogo – continuación b) La buena escuela	a) Escrito por Clemence Jacquinet b) Paul Robin
Ano II, n.º 6 - 31/03/1903	a) Montaigne b) La enseñanza de la geografía	a) Escrito por Clemence Jacquinet b) Escrito por Elisée Reclus
Ano II, n.º 7 - 31/04/1903	a) Derechos e deberes b) Es posible la redacción de un programa de educación integral?	a) Escrito por Clemence Jacquinet - b) Escrito por Paul Robin
Ano II, n.º 8 - 31/05/1903	a) Juan Jacobo Rousseau	a) Escrito por Clemence Jacquinet
Ano II, n.º 9 - 30/06/1903	a) Hebert Spencer b) Nuestros Museos de historia natural c) La enseñanza: libertad o monopolio	a) Escrito por Clemence Jacquinet b) Escrito por Clemence Jacquinet c) Escrito por Sebastian Faure

Além dos textos de Jacquinet, há outros voltados essencialmente para a reflexão sobre a prática pedagógica e a criação de novos referenciais, alguns de autoria de Paul Robin, sobre educação integral, um de Elisée Reclus, sobre ensino de geografia e um de Sebastien Faure, sobre o papel social da escola.

Há certa constância de seções ou colunas no jornal, elaboradas por Jacquinet ou pela redação, como *Classes Preparatórias*, *Al profesorado*, *Clasificación de discípulos*, e as diversas

“relatorias” sobre o cotidiano escolar, estas seguramente de autoria de Jacquinet. As seções representam de fato o espaço formativo do Boletín, uma vez que possibilitam ao professor a reflexão e compreensão de temas variados sobre o aprendizado, a forma e organização da escola em termos de espaço e tempo, atividades, relações sociais entre crianças. Sobre a natureza e funcionalidade destes textos, Muro observa que

Jacquinet organizo un programa escolar para el primer trimestre del curso y un segundo programa para los siguientes partiendo de las observaciones y necesidades pedagógicas derivadas de la evaluación del primer trimestre. Las programaciones abarcan los trimestres, meses, semanas y días, dando pausas de observación al equipo de profesores para que la labor pedagógica en las aulas fuese coherente con los principios pedagógicos, el programa escolar y las necesidades individuales del alumnado. (...) En cursos sucesivos, el segundo programa sirvió de base para la práctica pedagógica de la Escuela Moderna (idem,73).

Há dois textos interessantes e curiosos logo no primeiro número do Boletín, cuja autoria não está explícita: *Inauguración de la Escuela Moderna* e *Al profesorado*, os quais apresentam uma classificação das crianças (indiferentes; impulsivas; reflexivas; sensíveis). Com a categorização presente neste texto, pode-se notar quais foram os direcionamentos para a avaliação dos alunos, nos primeiros meses de funcionamento da escola, conforme a proposta de Jacquinet:

En primer lugar, rechazo el error universalmente admitido de la necesidad de aplicar en una escuela una regla uniforme para todos los alumnos. Fúndase generalmente los que le sostiene en que, siendo muy diferentes los caracteres de los niños, el profesor que tratase á cada uno según sus tendencias individuales, y empleara dulces palabras con unos y un lenguaje severo con otros, parecería injusto.

1º parecerá quizá injusto; pero en realidad, si obrase según su conciencia, aplicaría en su más amplio sentido los principios de la justicia, y obtendría fecundísimos resultados.

2º ¿A quién parecerá injusto? A ciertos alumnos y á sus padres prevenidos contra el profesor, pero es lo cierto que si hay una profesión en que el “haz lo que debes” sea imperativo, es precisamente la de la enseñanza. Jamás obtendrá un maestro el menor resultado en su clase si ha de almodarse incesantemente á las miserables preocupaciones de la opinión pública; por el contrario, ésta debe estar sobre toda crítica exterior incompetente; su conciencia, los consejos de los que son sus guías naturales desde el punto de vista de su deberes profesionales; tal es su único criterio (Ano I, n.º 1 - 30/10/1901).

O texto marca de antemão duas posições centrais à prática pedagógica que se pretende instaurar: a criança deve ser observada com base em sua individualidade; o processo educativo é diretivo, pela ação e bom senso do professor. Já em seu primeiro Boletín, a Escola Moderna marca uma posição sobre o *laissez faire* pedagógico. Na verdade, o trabalho educativo é um processo muito criterioso e de grande responsabilidade. Assim, a criança é compreendida e observada do ponto de vista de suas necessidades e capacidades, mas em contrapartida, classificada por estes mesmos critérios, de modo que tal classificação teria a função de trazer ao professor subsídios ao seu trabalho e o que esperar de uma criança, percebida por ele, como impulsiva ou reflexiva, por exemplo.

Disso advém outra crítica evidente à escola ordinária: a aplicação de regras uniformes em um grupo com indivíduos diversos, que representa uma forma injusta de negar a natureza singular de cada criança; a individualidade pode ser apreendida pelo trabalho de investigação. O texto utiliza a expressão “naturaleza íntima” como principal característica da personalidade e dos comportamentos de determinada criança. Viabiliza critérios de reconhecimento desta “natureza íntima” por meio da caracterização de algumas tendências relevantes que propiciam uma lógica para o agrupamento das crianças. Sem propor uma classificação em categorias hierarquizantes, propõe a utilização de categorias associadas ao processo de investigação, que possibilita os agrupamentos considerando que existem crianças indiferentes, impulsivas, reflexivas e sensíveis.

Ao definirem as características das crianças, fazem ponderações e certos julgamentos sobre comportamentos individuais e o que se pode esperar quando da sua atuação em grupo. Como por exemplo, os indiferentes são “ni buenos, ni malos, por desgracia, la gran mayoría del público escolar: son los dóciles, los siguen la corriente”. E articulam as características individuais às possíveis condutas sociais: “los indiferentes no saben querer ni hacer nada por sí mismos; son la plaga más funesta de una escuela, como serán después la parte más peligrosa de la sociedad”. Os impulsivos são concebidos como naturezas francas, mas irreflexivas e inconstantes, que não se articulam ao momento presente:

El impulsivo olvida su deber para entregarse por completo al juego que le atrae. Después, cuando el placer ha pasado, se apercibe de las consecuencias de su aturdimiento, y, como es bueno y no carece de amor propio, teme la represión merecida y solo piensa en evitarla; entonces, con harta frecuencia recurre a las excusas problemáticas; así después de un día de asueto, quejase invariablemente de un violento dolor de cabeza que segundo él, tiene por causa de lección olvidada. Y ese dolor de cabeza no

suele ser tan fingido como podría creerse: hay en esto un fenómeno de sugestión mental curioso y digno de estudio.

Já os reflexivos necessitam de uma educação moral mais forte do que os outros, pois acreditam representar o aluno hipócrita: “el niño hipócrita parecerá el más aplicado de los alumnos, el más exacto en su trabajo, pero engañará á un compañero complaciente para que resuelva sus problemas ó le haga sus lecciones escritas”. E os sensíveis são “unos vivos y excesivos, en todas sus acciones, otros son soñadores y concentrados en sí mismos; otros son tímidos hasta el exceso, y sintiéndose desterrados en medio de sus compañeros, suelen pasar por tontos á la consideración de los que no ponen empeño en conocerlos.” Recomendam, portanto, que se trabalhe com os sensíveis cultivando suas boas qualidades, e se trabalhe o afeto, por ser esta uma dimensão por meio da qual a criança sensível pode se desenvolver.

Esta classificação das crianças apresenta ao professor algumas pistas sobre os possíveis comportamentos e caminhos para desenvolvimento individual infantil no grupo. A investigação de cada criança deve, portanto, fazer parte da rotina diária do professor, que deve observá-las em pequenos detalhes, situações rotineiras e simples, que podem expressar mais sobre a personalidade de cada uma delas. O texto define a investigação como “exploraciones morales”, e que, por serem deste nível de comportamento e representação social, são inadequadas de serem exercitadas durante uma aula, por exemplo, quando as crianças estão sob as orientações de um trabalho. Assim,

“el mejor medio de observación lo constituyen las horas de recreo, cuando los niños son ellos mismos y nos entregan inconscientemente el secreto de sus inclinaciones naturales: la elección de sus juegos, la manera con que á ellos se entregan son otros tantos signos preciosísimos para nosotros”.

Dessa forma, as *exploraciones morales* e as *inclinaciones naturales* da criança são os primeiros elementos que devem constituir a relação didática, aluno-professor-meio, e que podem permitir ao professor acessar um campo cognitivo muito disputado na formação da criança.

Com as importantes contribuições de Piaget, chegadas muito depois, compreende-se o desenvolvimento moral da criança, relacionado às categorias de anomia, heteronomia e autonomia, com uma variação conforme a idade e o estágio de desenvolvimento bio-afetivo-cognitivo, permeado por determinadas reações das crianças às ordens externas, ao meio. Como a heteronomia, que representa o oposto da autonomia, constrói-se muito diretamente a partir da

sujeição às leis e referências externas. Pode-se dizer que a criança indiferente, conforme define o boletín, configura-se a partir de um grande grau de heteronomia que age recursivamente no plano individual e social. O que motivou a classificação de Jaquinet (e que pode ser aproximada à de Piaget) foi compreender as diferentes condições de constituição do juízo e atitude moral no desenvolvimento cognitivo da criança, perceptível por inclinação para determinadas inserções sociais, que já se revelam na escola. Os aspectos da psicologia, que representam neste momento um conhecimento incipiente, mas de grande adequação às questões da educação escolar, se relacionam fortemente com fatores sociais. A preocupação consiste tanto em saber como a criança constrói seus juízos morais, quanto compreender mediante a investigação dos comportamentos sociais os possíveis juízos morais. O professor pode assim, trabalhar no âmbito da formação moral da criança, objetivando seu aprimoramento e evolução pela escola e para a sociedade em transformação:

Como corolario, es de la mayor importancia dejar á los niños la libertad completa de jugar como quieran, con la única reserva de que no hagan perjudicial á sí mismos no a los demás. Por supuesto que no debe contarse en el numero de las cosas perjudiciales aquellas que incomodan simplemente al profesor, como por ejemplo, el ruido y las carcajadas, porque lo más conveniente es intervenir lo menos posible, ni siquiera para proponer un juego, á menos que el recreo languidezca, en cuyo caso es de excelente efecto que el maestro se vuelva niño, se mezcle con los alumnos y los excite con su propio ejemplo. Es de todo ponto necesario que la observación escrupulosa del profesor se ejerza con toda reserva, porque los niños, cuando se sienten observados dejan de ser sinceros, los unos por timidez, los otros por afectación”.

Nessa perspectiva, um dos fatores mais pontuados para a orientação do trabalho do professor, nos primeiros meses de aulas, veiculados pelo Boletim, consiste na relação didática, estabelecida entre professor e alunos. Nota-se a preocupação com a primeira impressão, os primeiros julgamentos e observações em relação às características de cada aluno, fatores que podem ser importantes para: (1) orientar o professor em sua aula; (2) ensinar-lhe a retificar seu primeiro juízo e desconfiar das opiniões precipitadas. Assim, ainda que o professor tenha como subsídios categorias de classificação e juízos sobre as crianças, deve efetuar a investigação moral com muita cautela para que não as reduza, rotule a uma condição irreversível, pois não é este o objetivo da classificação. Orienta-se que, em relação à impressão positiva que tiveram das crianças com a primeira semana de aula, estudar e investigar o ambiente a partir de duas perguntas, fundadas na necessidade de modificar alguma informação ou não:

- ¿Hemos podido establecer el orden en las clases, dejando los discípulos en libertad? En caso negativo, que medios hemos empleado?
- ¿Se ha acentuado el progreso observado en la primera semana?

Percebe-se, neste percurso de estudo sobre as crianças a partir de suas inclinações morais a aplicação do método experimental, o qual pretendia instaurar Jacquinet. O método experimental, fundado na observação inicial dos fatos e na conclusão com base nos princípios de uma análise socialista, como já foi observado anteriormente, fica evidente quando se observa a organização pedagógica da escola.

A questão da liberdade e da ordem aparece como elemento de necessária e complexa articulação, do ponto de vista da prática. Jacquinet coloca que uma educação “liberal”, como define se referindo ao sentido da liberdade, é possível e positiva mediante o uso de constante discernimento. A educadora afirma que, se a escola se orienta pela formação de indivíduos livres, é necessário que se proporcione às crianças o entendimento de seus deveres e da disciplina do trabalho, para que depois compreendam o sentimento da responsabilidade. O dever e a disciplina são diretrizes cuja articulação se direciona a um objetivo claro: esta escola está voltada a uma “obra social”, que é emancipar os indivíduos e promover a dissolução da sociedade autoritária. O que se distingue essencialmente de dever e disciplina como fatores de dominação e sujeição. Aqui se tem alguns das características que distinguem a experiência da Escola Moderna e a de Tolstoi, com a Iasnáia Poliana. A Escola Moderna de Barcelona estava voltada ao evidente propósito revolucionário, e para isso não abria mão de um ensino diretivo e claramente posicionado, que requeria, inclusive, a coerência ideológica das famílias.

Dessa forma, a Escola Moderna, sob as palavras de Jacquinet, apresenta posicionamentos claros em relação à disciplina, às regras, à ordem e à liberdade no meio escolar. Mas tais elementos reguladores devem ser coletivamente compreendidos, situados; a criança deve adquirir consciência acerca das consequências e significados de seus atos. Certamente, este era um conhecimento que requeria certa organização do ensino e das relações no cotidiano escolar para que se efetuasse com êxito. Assim:

Los niños tienen necesidad de hacer el aprendizaje de la libertad como de todo: primeramente, de pequeñitos en la familia, es preciso enseñarles, sobre todo, por ejemplo, á descubrir su propia conciencia, á

escucharla y a respetar sus dictados, lo que constituye la moralidad del individuo después, en la escuela, donde aprenden a vivir en sociedad, la libertad del individuo debe restringirse hasta los límites en que dejaría de ser compatible con la libertad común. Es, pues, imperiosamente necesario establecer en una escuela una regla tan amplia y ligera como sea posible, pero lo suficientemente fuerte para que no se la pueda violar impunemente. Es preciso, no obstante, cuidar mucho de que esta autoridad no se preste jamás al equivoco. Lo que debe respectarse es el trabajo, la autoridad del deber, no la voluntad del maestro, antes al contrario, el maestro debe ser lo primero en dar el ejemplo, evitando que los niños puedan atribuirle un acto arbitrario aunque sea en su favor. En tales condiciones, los discípulos aceptan con placer esta regla que sirve para orientarles y guiarles, mejor que para obligarles; se les habitúa a comprobar por sí mismos sus acciones, y puede preverse el día en que, sin peligro, pueda confiárseles su propia dirección. Por tanto, querer que sin preparación sepan los niños conducirse, cuando con harta frecuencia se ve a los hombres que no lo saben, es querer una cosa tan imposible como dar toda la ciencia en una sola lección.

A educadora, preocupada em relacionar fatores diversos de organização da escola e a formação elementar da criança, trabalha com interessantes perspectivas do ponto de vista da articulação entre teoria e prática, como sugere os boletins. Uma vez que estes textos são publicados para acesso de educadores e professores, tem-se em execução um pequeno passo para a articulação teoria-prática já que, como os artigos, estão voltados à reflexão sobre as práticas efetuadas na escola. Dessa forma, o principal meio de organização do tempo e das atividades escolares em seu cotidiano é manter a criança ocupada com trabalhos interessantes, fortes e responsáveis pelo seu crescimento moral e intelectual.

Outro texto presente no primeiro Boletín (Ano I, n.º 1-30/10/1901) que expressa aspectos organizacionais e pedagógicos da Escola Moderna, com a contribuição de Jacquinet, chama-se *Primeira clase preparatoria – explicación del empleo del tiempo*, conforme mencionado na tabela. Este texto explicita aspectos da organização do tempo e das atividades diárias na escola, muito criteriosa e estruturada em certas práticas educativas.

Em primeiro lugar, é importante considerar alguns aspectos organizativos da escola, do ponto de vista da gestão escolar: distribuição do tempo e do espaço, currículo, avaliação, processo escolar. O estudo de Nora Muro (2009) apresenta estes elementos e constitui, em conformidade com as fontes primárias investigadas, referência importante a qualquer pesquisa sobre a Escola Moderna.

Do ponto de vista da organização do ensino, a Escola Moderna estava organizada em graus, cujo critério de associação era a idade das crianças, e consequentemente, o nível de

conhecimento. Entre finais do século XIX e início do XX, era comum que países europeus, como a França, organizassem a escola por graus ou três cursos: elementar (7 a 9 anos), médio (9 a 11anos) e superior (11 a 12 anos) (Pozo, 2005). Na Espanha, esta nomenclatura consistia em *párvulos*, *elemental* e *superior*, de modo que a Escola Moderna desenvolvia os três graus de ensino. De acordo com a legislação espanhola (Real Decreto de 26 de outubro de 1901), as disciplinas escolares para o ensino primário eram distribuídas em: Doctrina Cristiana y nociones de História Sagrada; Lengua Castellana; Aritmética; Geografía e Historia; Rudimentos de derecho; Nociones de Geometria; Nociones de Ciências Físicas, Químicas y Naturales; Nociones de Higiene y de Fisiología Humana; Dibujo; Canto; Trabajos Manuales; Ejercícios Corporales. Todas as disciplinas faziam parte do currículo escolar da Escola Moderna, com exceção de Doctrina Cristiana y nociones de História Sagrada y Rudimentos de derecho, 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. Estes aspectos eram trabalhados de forma elementar a todas as áreas de conhecimento. Duas disciplinas foram muito apreciadas da Escola Moderna, as Lições de coisas, voltadas aos três graus e que consistiam na prática de educação intuitiva, fundada na observação, intuição e invenção. E a Moral, voltada ao parvulário, cujo objetivo era trabalhar aspectos da solidariedade, igualdade e liberdade (Muro, *idem*:71). A duração do curso escolar compreendia também a legislação oficial, de 01 de setembro a 30 de junho, com férias escolares entre julho e agosto. As aulas eram distribuídas entre segunda e sábado, com seis horas diárias, divididas entre período da manhã e da tarde.

A primeira proposta de organização do tempo escolar foi efetuada com base em rotinas voltadas a ações diretivas, com o objetivo de manter os alunos em plena atividade na escola e qualificar os usos dos tempos e espaços que compunham o dia a dia. Com isso, se constituiria elementos para a posterior organização curricular da escola, o que abarcaria tempos, espaços, práticas e conteúdos de forma mais sistemática e adequada à realidade dos alunos. O trabalho de Nora Muro envolve graficamente aspectos da organização do tempo, em relação aos cursos, aos conteúdos trabalhados e às metodologias, adentrando aspectos objetivos do currículo escolar e desenvolvendo uma análise dos livros da Biblioteca Escola Moderna. Para a finalidade deste trabalho, que é dar relevo a alguns aspectos conceituais da Escola Moderna, serão expressos alguns excertos dos textos programáticos organizados por Jacquinet, para os primeiros momentos de vida da escola. O dia escolar era dividido em:

Manhã:	9 às 9:30 – Visita de limpeza. Ordem da aula. 9:30 às 9:45 – Interrogatório sobre o trabalho do dia anterior 9:45 às 10 – Recreio 10 às 10:30 – exercício manuais 10:30 às 11 – Lições de coisas 11 às 11:15 – Recreio 11:15 às 11:45 – Exercícios manuais
Tarde	14:15 – visita de limpeza 14:15 às 14:45 – Narração 15:15 às 16 – Recapitulação aprendizagem de pequenas coisas de memória 4:30 às 4:45 – Ginástica

Esta rigorosa organização do tempo foi posta em prática como programa experimental no primeiro trimestre de 1901-1902. Com isso, se poderia organizar o currículo, com base no levantamento de conteúdos mínimos e na avaliação dos alunos. As categorias de avaliação e classificação dos alunos, apresentadas anteriormente, expressam a preocupação inicial de conhecer as características e necessidades do grupo e constituir um currículo escolar adequado. Mas a forma como cada prática é apresentada no Boletín, permite captar os fatores conceituais e os objetivos relacionados às práticas efetuadas na escola, como se vê com a descrição da visita de limpeza:

Visita de limpieza; orden en la clase - muy necesaria en las clases preparatorias; sobre este punto el profesor no tolerara la menos negligencia, vigilando para que todos los alumnos presenten, en su persona y en sus vestidos, un aspecto irreproachable. Pero como esta visita, lo mismo que todo referente á la educación, requiere mucho tato, para ser eficaz debe ser minuciosa sin degenerar nin vejatoria. (...) La visita de limpieza debe hacerse fuera de la clase, por ejemplo, en el patio de recreo cuando el tiempo lo requiera, no permitiéndose el acceso á la sala de clase más que á los niños juzgados como dignos de penetrar en ella.

A higiene era uma questão de saúde, vigor e comportamento são, ativo, digno para os

libertários. A visita de limpeza tinha também o objetivo de impedir que o contato na escola proliferasse doenças, mas não se sustentava no propósito de provocar na criança um momento de reprovação e distinção pela visão higienista, eugênica e vexatória. Associa-se, inclusive, este momento à preparação para a entrada da criança na sala de aula, cultivando o respeito à aula e ao espaço da sala de aula. Assim, consideram que

Es necesario, indispensable, que los niños comprendan toda la importancia de lo que la escuela significa, y en razón de su tierna edad, este sentimiento debe manifestarse de una manera algo material. Por ejemplo, puede hablarse en la clase, pero no se gritará nunca; es preciso estar siempre en actitud regular y desecharse sin tolerancia alguna a las posturas descuidadas e perezosas, y considerando que la mejor enseñanza es siempre la del ejemplo, el maestro cuidará mucho de no incurrir jamás debilidad ni cansancio, ni se mostrará afectado por el frío ni por el calor, pero como exceso es preferible que se ausente un momento de la clase, siendo esta una concesión.

Com o cultivo do respeito à situação de aprendizado, aos espaços e ao contexto de sala de aula, a prática estabelecia um tipo de autoridade positiva, centrada no entendimento concreto de que a vivência em sala de aula requer certas atitudes e responsabilidades dos estudantes. Uma forma ritualizar o ambiente de estudo, substituindo a sacralização do saber dogmático e religioso pela ciência. Os Boletíns de nº 2 e 3 (31/11 e 12/1901) veiculam um texto intitulado *Higiene en la infancia*, no qual se discute a importância da amamentação, com detalhes feitos pelo dr. J. Peiró. O tema da higiene era tocado como aspecto de importância tanto no interior da escola quanto entre as famílias. O livro póstumo de Francisco Ferrer também tem uma seção chamada *Higiene Escolar*, que apresenta a relação de oposição entre a ideia de limpeza e sujeira, beleza e feiura, saúde e doença. O objetivo prático desta discussão era problematizar a proliferação de doenças e da também da sujeira, definida como característica do “meio ambiente da ignorância, hábil e sustentado pelo clero e a realeza de tempos passados e pela burguesia liberal até democrática de nossos dias” (2009:101). O discernimento das crianças e das famílias sobre a relação limpeza/sujeira representava uma forma de conhecimento científico acerca das possíveis debilidades que a falta de higiene pode provocar no ser humano e de forma crônica à sociedade. A manutenção da ignorância era a manutenção da sujeira e das doenças entre as classes populares e pobres, fatores que representam aparentes marcas de distinção social entre as classes ricas e pobres.

Na sequência da revista de limpeza, era efetuado o interrogatório sobre o trabalho do dia anterior. Esta prática tinha o intuito de estabelecer relação entre os conteúdos e experiências trabalhados no dia anterior, caracterizando-se como exercício de memória e conscientização sobre as ações da criança, no âmbito temporal:

Interrogatorio sobre el trabajo del día anterior:

Este interrogatorio no tiene solamente por objeto ejercitar la memoria de los niños, sino también y principalmente ingerirles la costumbre de no hacer nada sin darse perfecta cuenta de lo que hacen. En efecto, en el momento de la lección un niño ha podido hallarse distraído ó comprender mal, obligándose a retroceder, necesita reflexionar, buscar, poner en juego las facultades activas de su inteligencia, y el profesor puede completar su enseñanza por explicaciones sobre los puntos oscuros de su lección, al mismo tiempo que enseña a conocer la medida del ingenio de sus alumnos, sucediendo as veces que una cosa tenida por difícil ha sido comprendía inmediatamente, mientras que otra que le pare que una cosa tenida por difícil ha sido comprendía inmediatamente, mientras que otra que le parecía sencillísima para merecer una explicación ha quedado indecisa o ha dado origen a una idea falsa. Mi última recomendación consiste en que se evite interrogar casi siempre a los mismos individuos y no se pongan en evidencia los sujeto brillantes; Es preciso, al contrario, dirigirse preferentemente a los niños perezosos para obligarles a salir á la luz y á la actividades, y aun esto ha de hacerse con tacto para que el niño so sospeche que el maestro el persigue.

O interrogatório constituía, portanto, uma etapa importante do processo de investigação sobre as características intelectuais e comportamentais de cada criança; e de estímulo à aprendizagem e à memória, de forma dialogada. O fato de situar a criança na relação com os conteúdos e atividades realizadas em um curto prazo de tempo também representa uma forma de trabalhar com a indução, a partir das interrogações e construções lógicas de novos conhecimentos e com a experiência do método intuitivo. O método intuitivo, de acordo com o dicionário de Buisson (1897), “faz apelo a esta força *sui generis*, a este olhar do espírito, a este ímpeto espontâneo da inteligência em direção da verdade”. Assim, pela intuição e pelos instintos, a criança é levada à ação, à descoberta e à construção de saberes pela sua própria experiência. Além disso, este momento da aula pode ser estimulante para a participação de todas as crianças, conforme orienta o texto, evitando incentivo ao mérito e a divisão pelo conhecimento e capacidade entre as crianças. Todas se colocam, opinam, expressam impressões e estabelecem um diálogo no grupo. Esta premissa permeava praticamente todas as atividades escolares, como

os exercícios manuais:

Recreo e ejercicios manuales

Comprende se que después de una lección tan provechosa los alumnos sientan necesidad de quedar un rato libres; el profesor dará, pues, suelta á los pajarillos durante un cuarto de hora, permitiéndoles hacer tanto ruido y movimiento como quieran (sin excluir la imitación de gritos de animales). Después de lo cual, la bandada en calma, entrará en clase ordenada y silenciosamente. Se procederá entonces á un ejercicio manual, apelando á la doble habilidad de invención y ejecución de los niños. Estos ejercicios son muy variados, comprendiendo desde el dibujo sobre la pizarra hasta las piezas cubicas de construcción, pasando por el tejido, el plegado y el recorte de papel con los dedos.

No fijaremos día para cada ejercicio, dejemos á los niños que escojan libremente el que les plazca; solamente con un poco de habilidad, el profesor sugerirá la elección de sus alumnos, con el fin de introducir la variedad en el trabajo. Al efecto, habiendo preparado de antemano dos o tres ejercicios, propondrá á los niños la adopción de uno; si bien que se arreglará de manera que resulte la preferencia para el que juzgue más conveniente.

O recreio e os exercícios manuais tinham também por base o exercício criativo, envoltos pela relação de progresso, liberdade e participação de todas as crianças. Conforme cita Nora Muro, “o método de observação foi a chave para melhorar a prática educativa”; com isto, os professores tinham em sua prática pedagógica cotidiana a oportunidade de observar as crianças, com o objetivo de aprimorar as próximas ações pedagógicas. O recreio era o momento do exercício espontâneo e lúdico, quando a criança poderia expressar sua natureza, construir e representar situações sociais sem a mediação dos adultos. Isto constituía outro fator fundamental à observação pelos professores. O jogo e o lúdico eram concebidos como práticas espontâneas determinantes à formação física, cognitiva e intelectual da criança. Nota-se teorizações sobre o jogo muito correspondentes às concepções em difusão entre precursores da Escola Nova, como Froebel, que inclusive é mencionado no livro *Escuela Moderna*, de Ferrer i Guardia, em um texto assinado por R.Columé e extraído do boletín. Neste texto, o jogo é relacionado com as representações sociais da vida profissional e com conexão direta com os instintos da idade viril:

Los niños combinan y ejecutan sus juegos con un interés y una energía que solo abate el cansancio. Trabajan por imitar cuantas cosas puedan concebir que hacen los grandes. (...) El ardor y vehemencia con que hacen esto muestra cuán profundamente real es para ellos, y revela además que los instintos en los niños no difieren absolutamente de los instintos a la edad viril. El juego espontaneo, que es de preferencia del

niño, predice su ocupación o disposición nativas. El niño juega a hombre, y cuando llega a la edad viril hace en serio aquello que de niño le divertía (Ferrer, 2009:111).

Com isso, o jogo espontâneo e as situações lúdicas configuram um espaço de observação fundamental à compreensão acerca das inclinações profissionais e sociais da criança. Tem-se aqui o uso destas experiências como recurso didático e metodológico inovador e amplamente cultivado na Escola Moderna, uma vez que a criança espontânea, alegre e sã representava um dos caminhos para a construção e progresso do homem novo.

Na sequência do dia, conforme inscreve o programa, vinham as *lições de coisas*, que eram desenvolvidas com os três graus, párvulos, elementar e superior. A tradição das lições de coisas é bem anterior à experiência da Escola Moderna. Definidas como *The Science of Common Things*, esta metodologia representava já na década de 1840, em escolas elementares inglesas, a prática mais importante de educação científica. O ensino do conhecimento científico com base no entendimento de coisas familiares, comuns às referências das crianças foi, de forma bastante significativa, criação de Richard Dawes. Assim, as ciências das coisas comuns consistiam em

Coisas que interessam [aos alunos] no momento presente, bem como coisas que podem interessá-los no futuro – descrição do seu vestuário, modo como o mesmo é confeccionado, etc., artigos que eles consomem, procedência de tais artigos, natureza de productos da freguesia, os quais eles próprios e os que com eles convivem estão ajudando a cultivar (Layton, 1973 apud Goodson, 1995:123).

Todavia, esta metodologia como proposta de educação científica foi já na próxima década perdendo êxito do ponto de vista do reconhecimento como conteúdo curricular da escola oficial britânica. De acordo com Goodson, a escolarização pública na Grã-Bretanha vitoriana foi reorganizada para minar iniciativas voltadas às classes populares, e reiterar o ensino de uma ciência pura de laboratório. As lições de coisas se tornaram muito difusas também no pesamento renovado da educação, com Pestalozzi, que valorizava a educação pelas coisas e depois pelas palavras, isto é, das coisas para as palavras. O já mencionado *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, de Ferdinand Buisson (1897) apresenta o verbete lições de coisas, reiterando a importância de Pestalozzi para a difusão desta metodologia em programas de ensino e como recurso para as variadas disciplinas escolares. As lições de coisas levavam a criança a aprender pela relação sensorial, pela intuição e pelas referências comuns, sendo uma

forma muito produtiva de interação entre desenvolvimento cognitivo e meio social. A forte difusão no final do século XIX gerou também importantes manuais escolares centrados no ensino das lições de coisas, como *Primeiras Lições de Coisas* de Norman Allison Calkins (1861); *L'Enseignement élémentaire. Plan d'études et leçons de choses*, de Jules Paroz (1875); *Exercices et travaux pour les enfants selon la méthode et les procedes de Pestalozzi et de Froebel transformes et adaptes a l'usage des écoles francaises*, de Delon (1892), ambos publicados na França, entre outros. O trabalho com as lições de coisas também se relacionava às metodologias difusas e explicitamente adotadas pela Escola Moderna, como os Centros de Interesse, de Oliver Decroly. Outro fator importante relacionado às lições de coisas consistia na crítica às práticas realizadas no interior do espaço escolar e dentro dos limites conceituais dos livros. As lições de coisas seriam atividades escolares realizadas em espaços exteriores à e da escola; os jardins da escola, por exemplo, eram o espaço de maior inserção destas atividades, e espaço no qual elas se iniciam. Nestas experiências se pode dar início à observação de fatores concretos da vida presente nos livros, a vida animal, vegetal e social que constituem temas discutidos fora e dentro da escola. Assim, o Boletín divulga as lições de coisas na Escola Moderna como uma das atividades de maior importância:

Lección de cosas

La lección de cosas es específico a los niños da clase preparatória. No vacilo en afirmar que la lección de cosas es la forma más difícil de la enseñanza, á causa de que constituye le forma ideal de la lección; pudiendo asegurarse que el profesor que sabe hacer una lección de cosas ha alcanzado el dominio de la pedagogía.

En efecto, no se trata de hablar durante cierto tiempo lo más claramente posible sobre un asunto cualquiera tomado del programa, sino de que reflexionen los niños sobre las cosas que se les quiera enseñar y de hacerles decir cuanto puedan descubrir por su propia experiencia; y como cada objeto que fija nuestras miradas puede ser considerado bajo mil aspectos diferentes, es necesario saber desprender los únicos que puedan interesar a los infantiles alumnos, los únicos sobre los cuales tienen ya algunas nociones.

Me acuerdo de un hombrecito de cinco años que, maravillado y contento, vino una mañana a decirme que las amapolas que había reunido en enorme ramillete durante su último paseo habían curado da tos a su mamá. ¡Que excelente asunto para una lección!

Porque sin olvidar el orden del programa, no deben desperdiciarse los incidentes que pueden suministrar asuntos útiles de lección. El maestro no vacilara en aplazar la lección preparado cuando por una circunstancia imprevista se presenta otra que no debe desaprovecharse.

Como prática fundamental à relação de abertura dos espaços e metodologias escolares, as lições de coisas subsidiavam também as atividades escolares realizadas em saídas de estudo ou estudos do meio, muito difusas na Escola Moderna, como se verá adiante. É interessante notar que o texto valoriza justamente a relação estabelecida entre uma atividade externa, uma saída de estudo e a relação com a vida familiar e pessoal da criança, na qual se estabelece um novo conhecimento e certamente a posterior situação de relato na escola. A criança realiza as conexões entre os saberes intra e extra-escolar, ressignificando-os tanto em sua vida pessoal quanto escolar.

Por fim, o Boletim relata o exercício manual que possibilita à experiência escolar possíveis vínculos entre os conhecimentos adquiridos na escola e os gostos pessoais da criança:

Baste observar que el segundo ejercicio manual debe ser de diferente género que el precedente, por ejemplo, si antes se hizo tejido o construcción, ahora trabajaran en la pizarra. Sabido es que el gusto que muestran los niños por manejar el lápiz o la pluma, para esos primeros ensayos que tienen por objeto la educación de la mano y de la vista el maestro propondrá el dibujo de un objeto sencillo, familiar a los discípulos, que les mostrará detallado las formas generales al mismo tiempo que trazará un croquis fácil de imitar; luego pasará de mesa en mesa indicando los defectos que han de corregirse, renovando con sus consejos el trabajo demasiado informe, procurando siempre dar ánimos y suscitar el esfuerzo personal.

Os trabalhos manuais representam, no contexto teórico-prático da Escola Moderna, um importante condutor da chamada educação integral, uma vez que propicia o vínculo entre as atividades concretas e mecânicas às intelectuais. Nora Muro aponta tal dimensão do trabalho manual como condição para a fusão das classes sociais e da igualdade entre os sexos, justamente pela relação trabalho manual e intelectual e pela distribuição de tarefas entre meninos e meninas, de caráter social distintos, como por exemplo, os meninos se aplicam às atividades voltadas à manutenção da vida doméstica.

Esta organização do tempo e das atividades, como programa preliminar ou piloto de um currículo adequado à realidade da Escola Moderna demonstra que a gestão da escola, neste período, apresentava rica articulação entre os propósitos educacionais do projeto, fossem inspirações pedagógicas generalizadas no contexto de renovação educacional europeu, fossem parte da educação racionalista libertária, e a comunidade que compunha a escola. Assim, considerando a interlocução com as transformações e progressos ocorridos no campo

educacional, de meados do século XIX para o XX, a escola apresentava, pelas mãos de Jacquinet como gestora, nestes primeiros anos, nítida afinidade com as propostas modernas de trabalho pedagógico, acrescidas de sua visão *socialista* em constante exercício. O Boletín n.º2 - 30/11/1901, apresenta o texto *Relación General*, que faz uma breve avaliação destes primeiros ensaios pedagógicos e demonstra a preocupação da diretora em afinar propostas e relatar os progressos e recuos do projeto aos leitores do boletín, transparecendo um ambiente de diálogo e reflexão acerca das escolhas e apostas pedagógicas. Um exemplo muito interessante se refere ao comportamento das crianças em relação aos materiais escolares, cuja reflexão aponta a intrínseca relação entre ordem material e dimensão moral, como se nota:

Habíamos resuelto dejar en común los libros y objetos de clase, con el propósito de habitar a nuestros discípulos á que diesen á sus relaciones un carácter más fraternal; pero pronto reconocemos que esta posesión común no servía más que para favorecer la falta de cuidado de los objetos que se les confiaban, toda vez que podían echar sobre otro la culpa de los desperfectos observados en los objetos. Por esa causa, hemos, no dado, sino confiado individualmente a cada discípulo las cosas que tiene necesidad, colocándolas bajo su responsabilidad directa, y hemos visto que este sistema daba mejores resultados que el anterior.

A análise desta situação, de ordem cotidiana e organizacional, demonstra a forma como a diretora, e em consequência de suas ações, a escola, encaminhavam os possíveis desequilíbrios pedagógicos: pela dimensão moral. A partilha dos materiais escolares, em um ambiente solidário e potencializador do sentido de responsabilidade nas crianças, seria um ideal certamente almejado pela Escola Moderna. Em choque com a realidade, a solução encontrada, que individualiza o uso dos objetos tornando cada um responsável é problematizada por uma reflexão moral:

No es posible inspirar a todos los sentimientos elevados y que se muevan únicamente bajo el imperio de objetivos nobles, porque la mayor parte de los hombres, grandes o pequeños, se sienten influidos más fácilmente por su interés que por sus ideas generosas; pero por eso mismo dirigimos nuestro principal empeño á enseñar, - lo que es evidentemente cierto - que el interés bien entendido de cada uno consiste en el cumplimiento de su deber, que la felicidad de nuestra vida se enlaza estrechamente con nuestra manera de comprender y de practicar la justicia, es decir, el bien.

O grande teor qualitativo destas ações muito bem direcionadas segundo princípios

difusos no dia a dia escolar consiste na superação de formas de discernimento reguladas pela coerção. Em lugar de serem coagidas a apresentarem determinada conduta e aceitarem-na como bom senso, as crianças são levadas a agirem em função da avaliação das consequências e das suas responsabilidades no contexto coletivo. Ao cultivar este tipo de reflexão, a prática pedagógica da Escola Moderna consequentemente trabalhava com diferentes concepções acerca de dicotomias como liberdade/autoridade; transgressão/punição; autonomia/dependência. Assim, o “acaso” representaria um fator constitutivo da relação didática e estabelecimento de consensos pedagógicos, sociais e morais, pelo livre acordo e exemplo concreto:

Nuestro primer resultado consiste en haber establecido en la escuela una atmosfera de franqueza que causa agradable sensación de bienestar. Desde los primeros días de clase hemos hecho ruda guerra a la mentira, al disimulo; nuestros discípulos han comprendido pronto que no podrían fácilmente engañarnos y que perderían más con intentarlo. No puede admitirse que todos se hayan dejado guiar por ese solo motivo, pero es indudable que para muchos la convicción de la inutilidad de mentir ha servido principalmente para corregirlos. Sobre todos ejercemos esa misma acción moral: el perezoso se ve obligado á consagrar al trabajo más tiempo que los otros, para recuperar las horas perdidas, que no ha podido emplear en divertirse, pues allí acudimos para demostrarle que se castiga a sí mismo y que se impone una tarea mayor para obtener menos resultado que si hubiera trabajado bien desde principio.

A verdadeira recusa se dá em direção à autoridade negativa, às condutas artificialmente programadas e irrefletidas; em contrapartida, as crianças são estimuladas a reprovar condutas egoístas, que prejudiquem o âmbito coletivo. Codello ressalta que “a ação livre, criadora, viva, formidável deve substituir inteiramente uma ação fundamentada no princípio da autoridade (2007:360)”. Este é um primeiro ponto, que permeia a ação libertária. Entretanto, é necessário que o próprio ambiente educativo explicita certas regras, pontos de referências que validem quais são as condutas consideradas positivas e quais são negativas. Considerando ainda as observações de Codello, “existe uma forma de autoridade que é possível e inevitável aceitar, que se fundamenta em uma afirmação exclusivamente moral. É aquela autoridade que se pode exprimir livremente, com pleno conhecimento de causa, sendo fundamentada em uma verdadeira força e coerência moral e que produz sobre os outros um efeito positivo (idem)”. A obra de Ferrer celebra esta questão com o mote: “nem prêmio, nem castigo”, muito difuso no meio educacional racionalista. O texto *No más castigos*, que integra o livro, mas foi originalmente publicado no Boletín, orienta aos professores que sejam radicalmente evitados os castigos:

Recibimos frecuentes comunicaciones de centros obreros instructivos y fraternidades republicanas, quejándose de algunos profesores que castigan a los niños en sus escuelas. Nosotros mismos hemos tenido el disgusto de presenciar el hecho que motiva la queja, viendo niños de rodillas o en otras actitudes forzadas de castigo. Esas prácticas irracionales y atávicas han de desaparecer; la Pedagogía moderna las rechaza en absoluto (...) En las escuelas libres todo ha de ser paz, alegría y confraternidad (Ferrer, 2009:135).

Como se sabe, a questão dos exames, concursos, prêmios e outros tipos de estímulos que incitavam a competição e a disputa pelo mérito eram rechaçados na mesma medida em que os castigos. Em primeira instância, esta prática reforça desigualdades e explicita, no interior de um espaço restrito como a sala de aula, distinções intelectuais, culturais e econômicas, isto é, mesmo no interior da escola, as desigualdades são reforçadas e os desprovidos de prestígio social são novamente excluídos. Esta função da escola já foi amplamente discutida no âmbito da sociologia, seja na linha altusseriana, seja na reproducionista. Ferrer abre o capítulo sobre prêmios e castigos colocando que “o ensino racional é antes de tudo um método de defesa contra o erro e a ignorância. Ignorar verdades e crer em absurdos é o predominante em nossa sociedade e a isso se deve a diferença de classes e o antagonismo dos interesses com sua persistência e continuidade (idem, 128)”. A crítica à forma como a instituição escolar, como âmbito legítimo e oficioso da sociedade concebe seus métodos de avaliação e as finalidades diante da formação do aluno faz parte do ideário libertário de educação. A Escola Moderna colocava esta crítica em prática, encontrando meios de promover um processo de avaliação do progresso escolar do aluno, buscando superar sua submissão a um processo vazio e artificial de provas de conhecimento. Elisée Reclus, no texto *Educação*, componente de sua grande obra *O Homem e a Terra*, refere-se a tal problemática nos seguintes termos:

Os exames e os concursos das grandes escolas nada mais são do que uma transformação das antigas provas, mas na realidade, e guardada todas as proporções, essas provas modernas perderam a sinceridade primitiva. As brutalidades da concorrência vital, a necessidade para os jovens de ganhar a vida tão rapidamente quanto possível, enfim, a estúpida vaidade que leva os pais a desejar para sua prole um rápido avanço nos estudos, têm por consequência um método de instrução apressado, superficial, ou até mesmo completamente falso. Milhares e milhares de candidatos buscam simplificar seu trabalho decorando as fórmulas de seu manual, mastigando e remastigando frases expectoradas antes deles por célebres professores, amontoando na memória áridas definições sem cor e sem vida. Conhecem palavras e mais palavras, e todo esse amontoado interpõe-se entre seu espírito e a

verdade.(...) É um perigo capital compreender demasiado rápido, sem dificuldade, sem esforços nem longo trabalho de assimilação. Rejeitam negligentemente o osso do qual um outro 'chupou o tutano': deixam se levar pela indiferença, quase em desprezo pelas mais belas coisas, enfastiam-se: a falta de estudo pessoal mata a iniciativa, retira da palavra e dos atos toda a originalidade (Reclus, 2010:33).

O Boletín de la Escuela Moderna (30/09/1903, ano III, nº1) traz uma reflexão sobre esta questão: *Exámenes y concursos*. O texto critica a preocupação com conhecimentos superficiais, pautados na memorização, antes dos significantes do que dos significados das palavras, que tornam as crianças bons reprodutores, o que não significa que tenham se apropriado do conhecimento:

Al finalizar el año escolar hemos oído, como los años anteriores, hablar de concursos, de exámenes, de premios. Hemos vuelto á ver el desfile de niños cargados de diplomas y de volúmenes rojos, adornados con follajes verdes y dorados, hemos pasado revista á la multitud de mamás angustiadas por la incertidumbre y de niños aterrorizados por las terribles pruebas del examen, donde han de comparecer ante un tribunal inflexible á sufrir tremendo interrogatorio (...) Ese es el símbolo de todo el sistema actual de enseñanza. Porque no se interrumpe solamente nuestro trabajo para sancionarle por marcas y clasificaciones en una época del año, ni en una edad de la vida, sino durante todos nuestros años de estudio, y para muchas profesiones durante toda la vida. (...) Séanos permitido idear, sin ser tachados de utopistas, una sociedad en que todos los que quieran trabajar puedan hacerlo, en que la jerarquía no exista, y en que se trabaje por el trabajo y por sus frutos legítimos. Comencemos por introducir desde la escuela tan saludables costumbres, dedíquense los pedagogos á inspirar el amor al trabajo sin sanciones arbitrarias, ya que hay sanciones naturales é inevitables que bastará poner en evidencia. Sobre todo evitemos dar á los niños la noción de comparación y de medida entre los individuos, porque para que los Suprimamos, pues, en las escuelas las clasificaciones, los exámenes, las distribuciones de premios y las recompensas de toda clase. Este será el principio práctico.

Mas, certamente o estudante era avaliado na escola e passava por procesos voltados ao acompanhamento de seu progresso escolar. O grande avanço da discussão sobre exames estabelecida na Escola Moderna consistía no ato de repensar as práticas avaliativas como forma de apreender de que maneira o aluno se apropriava dos conhecimentos trabalhados em seu cotidiano escolar. O Boletín número 6 (Ano I, n.º 6 - 30/04/1902) apresenta esta preocupação no texto *Memória de los estudios - fin de abril*, cujo principal foco de discussão são as atividades de interrogatório, componentes do primeiro programa escolar. Inicialmente é apontado um problema no andamento do instrumento: o fato de que os professores não haviam compreendido

bem a maneira de fazer o interrogatório, de modo que fosse realmente “frutífero”. O texto alerta que o interrogatório não deveria nem colocar em causa o mérito do professor nem privilegiar alunos brilhantes com bagagem de conhecimento volumosa. O objetivo do instrumento é explicitado com os seguintes questionamentos:

El examen se dirige á que el maestro juzgue lo que los discípulos han adquirido seriamente en el curso del trimestre, especialmente do punto de vista de su inteligencia:

- ¿Han aprendido a observar?
- ¿Comienzan a saber sacar algunas deducciones justas de sus observaciones?
- ¿Manifiestan el gusto del estudio, es decir, aparte de la aplicación que pueden aportar voluntariamente á su trabajo, hay alguna rama de conocimientos hacia la cual muestren una curiosidad positiva?

O encaminhamento para a realização do interrogatório era, em primeiro lugar, que o mesmo não fosse preparado com antecedência, pois assim valorizaria elementos de memorização e romperia com a espontaneidade. Salientavam que “um exame sério deve ser sempre improvisado, sem advertir de antemão nem o professor, nem os discípulos”. Dessa forma, a execução desta atividade, fundada no objetivo de averiguar certas capacidades da criança, como a observação, devia ter por base a construção momentânea, espontânea e conjunta, com base nas vivências anteriores. A substância do interrogatório deveria ser as situações de aprendizado vividas pelo grupo, e não um planejamento com base em conteúdos que deveriam ser ensinados. Este fator altera essencialmente uma situação de avaliação.

Assim, as perguntas espontâneas e apoiadas em conhecimentos variados, fundados na observação da realidade cotidiana, social e local, constituíam uma prática recorrente e central à formação e ao desenvolvimento intelectual da criança. O Boletín 1 traz um conjunto de perguntas soltas, voltadas ao exercício da observação e configura um interessante convite, às crianças conhecerem a Escola Moderna:

Preguntas y respuestas

- ¿Qué forma debe darse a un pastel al que quiera rodearse de una banda de papel calado y recortado cuya longitud es invariable, para que aquél sea lo mayor posible?
- ¿Cuáles son las chimeneas de la tierra?

- ¿Dónde se encuentran?
- ¿Cuáles son: la planta, el animal y el hombre más útiles?
- ¿Y los más perjudiciales?

Las soluciones, a la Escuela Moderna.

Com base na construção de conhecimentos espontâneos, comportamentos, juízos, capacidade de análise, abstração e exposição oral, a criança era avaliada. Estas avaliações também eram publicadas nos Boletíns de modo que se pode notar o teor das avaliações sobre os alunos. Estas se contituíam de uma ponderação e de um conceito, com base no processo individual de observação e atribuição de valor, como se vê:

Notas personales de los alumnos: primer año normal preparatorio
 Vicente Bonacasa – su conducta es algo irregular; pero su trabajo continua siendo bueno. Nota 8
 Carlos Turrez – No trata de observar por sí mismo – nota 5
 Arturo Boada – Pierde tiempo, y su resultado es que responde generalmente mal á las preguntas – nota 4
 Luis Auber - trabajaría bien si estuviese solo en la clase; pero se deja distraer fácilmente y sus progresos se resienten de ello – nota 4.

Estas observações individuais acerca do desempenho dos alunos eram publicadas periódicamente. Embora fossem validadas pelo conceito (0 a 10), são ricas de informações a respeito dos focos de interesse do professor na composição da avaliação do aluno. Como por exemplo, a capacidade de observar, a relação conduta, produção e rigorosidade. Outras avaliações trazem qualificações como: *“buen trabajo, conducta mediana; buena alumna, aplicada; se sostiene en el medio de su clase, podría hacer mas; habla mucho, trabaja menos que en el mes anterior, sin embargo, se sostiene en el término medio; puede adelantar mucho, pero no se aplica; alumna nueva, á quien concedemos un aplazamiento antes de calificarla; trabajo poco provechoso, conducta inconveniente; muy distraído, poco aplicado al trabajo; muy aplicado, esperamos adelantos.”* Também faziam uma divisão do grupo, como no caso dos párvulos: *“Nota 6 con la mención de buenos alumnos; nota 5 con la mención: habladores; nota 3: discípulos desaplicados; nota 2: los más desaplicados.”*

Estas observações eram, portanto, ancoradas no rendimento escolar dos alunos, em função do acompanhamento processual e qualificativo da forma como realizava seu ofício de aluno: o êxito na realização das atividades, o comportamento e aspectos da personalidade

individual, como no caso dos alunos distraídos. Estas pequenas publicações no boletín tinham a função de colocar os pais a par dos progressos ou recuos dos filhos. Assim, ao negar a prática de exames, a escola avaliava as crianças processualmente, mediante a prática da observação e buscando a correspondência dos pais na orientação dos filhos. Mais uma vez, o Boletín realiza o papel de instrumento de comunicação e afinação do trabalho educacional entre escola e família. Outro fator partilhado com a família era a frequência dos alunos. Da mesma forma que as avaliações, a quantidade de faltas era publicada no Boletín com o objetivo de que os pais tomassem ciência:

Alumnos y número de veces que han llegado tarde del 1º al 25 de octubre:

Bonacasa 1; Ortega 1; hasta Vidal 13. (total de 41 alumnos)

Ruego a las familias:

Suplicamos á las familias de nuestros alumnos eviten en lo posible que lleguen retrasados á la Escuela, pues cada vez que esto sucede pierden la primera lección.

Queda cierto número de niños que por indisposición ó por pretextos frívolos han dejado de asistir algún día. Para estimular la asistencia de todos, el número y los nombres de los que falten en lo sucesivo serán expuestos en este lugar.

Além destas questões expressas de maneira pontual, era comum a publicação de textos direcionados exclusivamente aos pais, focando no trabalho conjunto e consciente sobre a educação dos filhos. Em um texto componente do segundo Boletín (Ano I, nº2 - 30/11/1901), intitulado *A los Padres*, Clemence Jacquinet delineia muitas marcas a respeito da preocupação de construir com as famílias um acordo pedagógico, baseado em afinidades que poderiam ser reforçadas pelo boletín. A família representaria para a escola um elo que, empenhado na formação das crianças de acordo com propósitos claros, possibilitaria a ressonância efetiva do projeto educacional racionalista. Ao se dirigir aos pais, Jacquinet defende que estes são os exemplos que os filhos hão de imitar constantemente; e pede a vigilância constante sobre suas condutas, palavras, crenças: “piensa siempre en su presencia y en el alcance de sus palabras sobre sus juveniles inteligencias”. Esta parceria se segue ao boletín de número quatro (Ano I, nº 4 - 31/01/1902), no qual Jacquinet publica a *memoria del 15 de diciembre a 15 de enero*, novamente em franco diálogo com as famílias, mas centrado na questão da admissão das crianças na escola. O texto aponta um problema que poderia repercutir de maneira negativa na formação da criança: muitos pais aceitam que a escola não proporcione o ensino religioso, mas cultivam a religião na vida privada familiar. O ensino racional e científico não poderia ser

ministrado sobre uma base familiar religiosa, uma vez que provocaria na criança conflitos morais:

Querer que marchen juntas dos cosas incompatibles es exponerse á perder los frutos de los dos métodos; es es introducir el desorden en la inteligencia del niño, que llega a no saber á quién creer; si á la madre que le conduce á iglesia, ó al maestro que le enseña que la naturaleza no admite milagros. De lo cual se sigue un mal gravísimo, cual es convertir al niño en hipócrita y en un débil de voluntad que engañará a su confesor y a sus institutos, no atreviéndose jamás á uno lo que se enseña el otro.

Dessa forma, a presença da religião na família, como crença e visão de mundo, representava um ponto de discórdia que poderia ferir o projeto educacional em suas bases morais. A percepção sobre o possível conflito entre a formação religiosa e a formação laica na constituição moral da criança era um fator de grande relevância para o acordo pedagógico entre escola e família. Ao matricular o filho na Escola Moderna, a família consentiria com a consequente transformação das próprias referências morais e sociais. Como explicita o texto *Equívocos y divergencias entre Padres é hijos*, de Juana Longfier Chartier, divulgado no Boletín de la Escuela Moderna, (30/09/1903, ano III, nº1):

En general tienen razón los padres cuando se niegan á sacrificar su vida al interés ó al capricho de sus hijos, y no la tienen cuando abusan ciegamente de su autoridad.

La tiranía paternal es el punto de partida de los equívocos y divergencias familiares; ella es la culpable, y la que causa males de que casi todos sufrimos por activa ó por pasiva.

Los padres cometen la falta de amar á sus hijos como una propiedad, haciéndoles esclavos de sus gustos, de sus ideas. "Nuestro hijo, nuestra hija, dicen, realizarán los sueños dorados que el tiempo y las circunstancias no han impedido de realizar".

Consideren esos padres, inconscientemente crueles, que su hijo no es una simple prolongación de su personalidad, sino un ser distinto, con un cerebro y un corazón propios, y cuando le amasan y golpean para amoldarle á su imagen, cometen un crimen tan grave como si trataran de impedir su crecimiento para que la talla del vástago no exceda la del genitor.

Este texto toca em um ponto crucial às relações familiares e afetivas que é a questão da propriedade. A negação da relação de autoridade e propriedade como elementos de sustentação e fortalecimento dos laços afetivos é uma marca essencial à compreensão a questão do amor livre no anarquismo. As relações sociais envoltas pela esfera do amor deveriam ser reguladas e

sustentadas por princípios de ajuda e amor mútuo, de solidariedade e conservação dos laços sociais. A relação de propriedade e autoridade do homem sobre a mulher e do adulto sobre a criança, pelo consenso da dependência e da submissão é constantemente combatida pelo pensamento e pela prática anarquista, de modo que tal processo se dava cotidianamente na escola. Haja vista a constante defesa da coeducação de sexos. A reprodução desta forma de autoridade é uma forma de relação artificial, mecanizada por espaços sociais como a escola, uma vez que as crianças nascem nos seios de suas famílias unidas pelo convívio vital, que ultrapassa o gênero; como diz Ferrer, na “ingênua igualdade da infância”. Considerando a vida familiar e doméstica, Reclus lembra que

A coeducação, isto é, o ensino de todos os jovens de ambos os sexos, faz-se hábito muito sumariamente, mas sem que pareça necessário separar as crianças para ensinar-lhes uma mesma prática ou ofício ou recitar-lhes uma antiga lenda nos mesmos termos. A bifurcação da escola primitiva, na qual todos os adultos do lugar tinham sua participação, só se produzia na época da puberdade, quando os efêbos e os adolescentes se preparavam às provas que deviam realizar para entrar, uns na sociedade dos homens, as outras entre as mulheres e mães de família; mas, então, o enclausuramento da jovem, prelúdio da subjugação que a esperava no matrimônio, punha, de hábito, um termo a todo o ensino: a apropriação apartou a mulher da sociedade (2010:28).

Reclus segue a discussão defendendo que foi justamente o isolamento da mulher como princípio vinculado à sua preparação ao matrimônio, que cultivou a sua dependência em relação ao pai e ao esposo; e tal lógica substanciou, nas sociedades modernas, a prática de educar as mulheres ao longo de sua vida escolar, separadas dos homens, preparando-as socialmente para a submissão. O Boletín de la Escuela Moderna publicou em 1904 um texto de Paul Robin (31/12/1904, ano IV, nº4), no qual o educador revela como a questão da coeducação de gêneros foi implementada do orfanato de Cempuis, problematizando a questão pelos aspectos materiais e a ação da visão religiosa no apartamento de crianças pelo gênero. Em função da importância do texto, se reproduz aqui de forma um pouco extensa:

La coeducación ha existido, como efecto de pobreza, en todo tiempo en las escuelas de las poblaciones pequeñas. Era un bien abandonado á los pobres por imposibilidad de llegar á altura donde haya la preocupación, el convencionalismo y la vanidad de los ricos. Bien es verdad que para ese bien se convirtiera en mal y no extendiera su benéfica influencia, los curas que sugirieron la obscuridad á los niños hicieron cuanto pudieron. Por lo pronto dividieron la clase en dos por medio de una separación, que en algunos casos era tabique, y donde la

separación era bastante baja para verse por encima, no se hacía caso; pero donde era alta se practicaban agujeros con la malicia consiguiente á la idea sugerida por aquella división que suponía una traba, una desconfianza, de la naturaleza, malicia que se desvanecía cuando se veían sin obstáculo y habían de caminar juntos niñas y niños algunos kilómetros antes y después de la escuela.

En 1879, el autor de estas líneas, á la razón inspector de instrucción primaria en Blois, vio muchas de esas divisiones estropeadas por el tiempo ó por otras causas, y recomendó siempre que no se compusieran.

Pocos meses después estaba en Cempuis. El director Enseñanza del departamento del Sena había dicho textualmente: sabemos lo que usted vale y lo que quiere; haga sus experimentos y todos nos aprovechamos de ellos. Lo que quería era, entre otras cosas, realizar la educación mixta tal como la había expuesto en la revista de Littré y Wirouboff diez años antes.

Y así lo hizo. Mandó derribar las paredes de separación de los tres patios, envió á paseo con buenos modos al arquitecto, amigo de los jesuitas, que quería reconstruir las tres paredes derribadas pretextando que existían en el plano aprobado por el Consejo general y el Prefecto.

Y niñas y niños pequeños y grandes se divertieron juntos como hermanos y hermanas. En clase las y los mayores estudiaron á un lado, y los pequeños y pequeñas á otro.

En el refectorio aquella gentecita se arregló como en una gran familia, los mayores servían, ayudaban y enseñaban a los menores son consideración de sexo.

Se crearon toda clase de talleres; los más hábiles enseñaron lo que sabían á los que los eran menos, y estos, ayudando á los primeros se hicieron hábiles á su vez.

En el primer años, con la eficaz cooperación de los discípulos mayores, se construyó un gran estanque para la natación; el segundo año se bañaron juntos en é los huérfanos y las huérfanas, como lo hacen en la orilla del mar los niños de las familias ricas, y con gran escándalo de estas, los niños sin padres fueron también á bañarse al mar, distinguiéndose únicamente en que fueron mucho más osados que sus hermanos y hermanas privilegiados.

A solidarização no interior da escola superando as clássicas estratégias de compartimentação por critérios como gênero, idade e nível de conhecimento é um fator que marca a prática pedagógica da educação libertária. Ainda que houvesse a separação das crianças pela prática do ensino graduado, com o objetivo de otimizar e potencializar o processo de ensino-aprendizagem, tal apartamento não deveria se estender aos demais espaços de relacionamento e vivência social. Elementos como a cooperação e a ajuda mútua, fundantes da prática anarquista, seriam essenciais aos momentos de aprendizado e progresso intelectual e afetivo das crianças. Com esta prática, se possibilitava o exercício do altruísmo como consequência da experiência educacional regulada pela solidariedade. Codello explica a noção

de Kropotkin a respeito da educação integral do ponto de vista de sua relação com a diversidade natural, como elemento fundador da desigualdade em riqueza e pluralidade. A diversidade natural dos seres humanos deveria ser transformada em riqueza social; o reconhecimento e valorização da diversidade seria o grande estopim para a emancipação completa e a evolução da liberdade individual. Sob este ponto de vista, o ser humano não é completo e integral de maneira isolada, justamente por ser sociável e sua vida se constituir de extensões infinitas na vida coletiva, entre uns e outros (Codello, idem:138). Fundada sob a ajuda mútua e o exercício do altruísmo, a educação libertária proporcionaria a relação de cooperação tomando por base as características individuais, do ponto de vista genérico e do ponto de vista da personalidade, e sua fusão mediada pela conservação da vida social.

Além da interação entre indivíduos como fator fundamental à constituição do ser humano do ponto de vista de sua natureza, o ambiente social e natural no qual vive também representa um campo fértil na formação escolar. Considerando as atividades relacionadas às lições de coisas e às bases do método intuitivo como importantes vias metodológicas, a relação com o meio, sobretudo quando não alterado profundamente pelo homem, é essencial para se compreender a prática pedagógica anarquista. Um ponto crucial é que a aprendizagem dos conhecimentos e o desenvolvimento cognitivo da criança não se dão por meio da assimilação mecânica e passiva; este processo se dá mediante a participação ativa, concreta e espontânea da criança em situações que propiciem sua aprendizagem. Reclus considera que a escola deve abrigar diversos movimentos espontâneos da natureza, tais como corridas nos campos, passeios em florestas, nas margens de rios, observação da vida animal em seu habitat. Estes movimentos, que compõem o status de atividades excepcional na vida escolar, deveria ser sua regra, como forma de observar e compreender de maneira viva, precisa e coerente o mundo exterior (Codello, idem:222). Nesse sentido, a Escola Moderna primava pela vivência educativa externa à escola, pela realização do que nos dias atuais se conhece, no campo pedagógico como *estudos do meio*. Em um artigo contemporâneo sobre *estudo do meio* como metodologia para o ensino de geografia, *Estudo do meio: teoria e prática*, a docente Nídia Pontuschka remete a Francisco Ferrer e Celestan Freinet a gênese das práticas de estudo do meio:

O Estudo do Meio não é uma prática pedagógica nova no universo educacional brasileiro. Faz parte, na verdade, de uma “tradição escolar” que, inspirada em educadores tais como Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909) e Célestin Freinet (1896-1966), tem por objetivo proporcionar aos estudantes uma aprendizagem “mais perto da vida”, ou

seja, um contato mais direto com a realidade estudada, seja ela, natural ou social (2009).

O boletín da Escola Moderna frequentemente noticiava atividades relacionadas a estudo do meio, definindo-as como lição prática, excursão, estudo na natureza. Conforme já mencionado, esta prática se coadunava a momentos do cotidiano da escola, como as lições de coisas, ou o interrogatório, constituindo parte do conjunto de práticas do método intuitivo. Mas também, as lições práticas ou saídas de estudo proporcionavam a experiência educacional de aprendizado sobre as relações humanas mediadas por valores e princípios morais oriundos do aprendizado escolar, mas externa ao ambiente físico e regrado deste meio. Dessa forma, a saída de estudo visava tanto o contato com a natureza, como ambiente restaurador da integridade humana, quanto as visitas às criações do homem, vinculadas, sobretudo, à expressão de ambientes de trabalho e produção da vida social e econômica. Assim, o boletín publica:

Una lección práctica:

La Escuela Moderna, insiguiendo su programa, en el que alternan excursiones y conferencias objetivas, realizó el día 24 la complementaria de la que tuvo lugar en enero de este año, relativa al vapor y sus aplicaciones, y que dio el maquinista D. Luís Zurdo Olivares. Se efectuó ésta con un viaje al depósito de máquinas que en Sarriá tiene la Compañía ferroviaria, al que concurrieron los alumnos del primer año normal, los del curso medio y los de segunda clase preparatoria, acompañados de sus profesores, y para la que dio galantemente toda clase de facilidades el directos de aquella Compañía Mr. Koetlitz.

E outro texto intitulado: *Una excursión Escolar al País de la Industria*, Boletín de la Escuela Moderna (30/09/1903, ano III, nº1):

¡Qué grande, qué hermoso, qué útil es el trabajo!

Tales exclamaciones brotaran espontáneas de labios de niñas y niños, alumnos de la Escuela Moderna, en la alegre campiña de Sabadell, el día 30 de julio, próximo pasado, después de haber visitados la fábrica de D. Martín Morral, la sección de urdimbre del Sr. Cucurella y la fábrica de aprestos de la señora viuda de Casablanca, donde se relacionaron afectuosísimamente con obreras y obreros, que acogieron á los infantiles visitantes con amor y respecto, y por último, cuando después de campestre y fraternal banquete, reunidos todos en torno del encargado del resumen de la excursión instructiva, pudieron admirar las

consideraciones á que la misma se prestaba. (...)Con tal representación en la mente comparaban y apreciaban los niños las maravillas mecánicas que se ofrecían á su ingenua admiración, y en la dificultad de apreciar las explicaciones y detalles técnicos que con claridad y amabilidad exponían D. Mateo Morral, cicerone de la expedición, y los obreros de las diferentes secciones, parecían obra de hadas bienhechoras aquella transformación de la lana, burda, sucia, recién esquilada, en finísimos tejidos de elegantes muestras y ricos colores que vieron en breve espacio de tiempo, pasando por los diversos artefactos, sin dejar apenas idea de la dificultad de las operaciones no de las penalidades del trabajo.

O texto desenvolve a explicação sobre a relação do homem, desde seu momento primitivo, com a natureza e sua transformação pelo trabalho e pela atividade intelectual, a partir de suas necessidades de sobrevivência e vida social. As crianças analisaram o mecanismo de produção da lã, à medida que presenciavam sua demonstração. E faziam relação, em ocasião de algum fato, com as questões reais e sociais que envolviam a organização deste trabalho. É interessante notar o papel do Boletim na interpretação da saída de estudo, a partir dos elementos reflexivos suscitados por esta metodologia. O texto reitera grandes benefícios do conhecimento científico e do progresso humano na produção material da vida, com considerações como: “un himno al progreso, á la civilización, al trabajo, se formulaba espontáneo en las exaltadas imaginacioncitas de los excursionistas escolares”; mas também relata uma situação digna de reflexão posterior: ao serem direcionadas a outro departamento da fábrica, as crianças sentiram-se incomodadas e se recusaram a continuar devido ao excessivo calor e odor desagradável dos materiais que os operários manipulavam:

Las obreras y obreros que trabajan en esas fábricas han empezado su aprendizaje siendo niños, mucho antes de haber consolidado y fortalecido su organismo y antes de haber completado su educación é instrucción; también les molestaría el calor y el hedor de los materiales, pero sobre la molestia se imponía la necesidad, y ahí han de estar hasta que mueran, triste final que ocurre siempre antes de la época generalmente fijada por las condiciones esenciales del organismo humano. Ciertamente es y admirable que la ciencia y la industria unidas, han realizado maravillas como las que se efectúan por medio de esas máquinas; mas desgraciadamente ha de oponérseles un pero terrible: sus beneficios no se distribuyen equitativamente, á la vista está: esos obreros que han de soportar continuamente esas condiciones para algunos niños insoportables, que pasan muchas penalidades y que acaban por lo general de muerte prematura, disfrutan de un esquilado jornal, en tanto que los dueños de las máquinas, de los productos u de las utilidades, cuando el negocio no fracasa, se enriquecen y gozan ellos y los suyos de las ventajas consiguientes, lo que indica que para que la

justicia social se eleve siquiera á la altura del adelanto científico industrial, hemos de trabajar cuando tengamos empeño en elevar la especie humana á la altura de la dignidad e de la positiva felicidad.

Assim, o boletín apresentava sua reflexão acerca de uma situação iniciada em um contexto de estudo do meio, de maneira a fazer compreender as várias problemáticas que envolviam o trabalho em uma fábrica, sua relação com a ciência e os usos da ciência, mediante a eleição das necessidades humanas, sob a ótica do capitalismo. É interessante notar que tal discussão foi claramente associada a uma situação concreta vivida e problematizada pelas crianças. O fato de se recusarem a entrar em determinado espaço da fábrica deve fazê-las refletir sobre o porquê não gostariam de viver uma situação que seus semelhantes vivem diariamente. Com o aprimoramento do Programa Escolar e do Currículo, que se deu posteriormente aos primeiros meses conforme relata o Boletín, provavelmente tais discussões seriam desenvolvidas nas aulas relacionadas, como recurso metodológico e subsidiário de conteúdos. Esta discussão também se problematiza com a questão do Progresso, na ótica reclusiana; ela aborda o progresso científico e tecnológico e o retrocesso moral, humano e social com a condição de exploração pelo trabalho. Com isso, se demonstra o empenho da escola em situar estas reflexões no centro da formação das crianças, como forma de desenvolvê-las do ponto de vista do progresso e da evolução moral.

Reclus, ao refletir sobre o ensino de geografia, revela a essência da concepção do estudo do meio em um texto publicado no Boletín (31 de marzo de 1903, ano II, n.6), intitulado *La enseñanza de la geografía*. É fundamental reproduzir parte significativa deste texto:

Toda la historia de la ciencia moderna, comparada con la escolástica de la Edad Media, puede resumirse en una palabra: "vuelta á la naturaleza". Para aprender, tratemos antes de comprender. En vez de raciocinar sobre lo inconcebible, comencemos por ver, por observar y estudiar lo que se halla á nuestra vista, al alcance de nuestros sentidos y de nuestra experimentación.

Sobre todo en geografía, es decir, precisamente en el estudio de la naturaleza terrestre, conviene proceder por la vista, por la observación directa de esta Tierra que nos ha hecho nacer y que nos da el pan que nos alimenta; pero la enseñanza de la geografía, como viene continuándose aún en nuestras escuelas, lleva la marca de los tiempos escolásticos: el profesor pide al alumno un acto de fe, pronunciando además en términos cuyo sentido no domina; recita de corrido nombres de los "cinco ríos de Francia, de tres cabos, de dos golfos y de un estrecho" sin referir esos nombre á ninguna realidad precisa. ¿Como podría hacerlo, si el maestro jamás le presenta ninguna de las cosas de

que habla y que se hallan, no obstante, en la misma calle, ante la puerta de la escuela, en los arroyos y os charcos de agua que forman las lluvias?

¡Volvamos, pues, á la naturaleza!

¿Pues y en el cielo? En él podemos estudiar la serie infinita de los movimientos de la Tierra y de los Astros: la mañana, el medio día, el crepúsculo y la obscuridad en que se descubren las estrellas; las nieves y las nubes que reemplazan al cielo azul, y luego los grandes y raros espectáculos de la tempestad, el relámpago, el arco iris y acaso la aurora boreal. Todos esos movimientos celestes comenzarán á precisarse en nuestro entendimiento por una matemática inicial ya que todos los astros siguen un camino trazado de antemano y que les vemos pasar sucesivamente por el meridiano, dándonos así la ocasión de precisar los puntos cardinales y de reconocer los diversos puntos del espacio.

Reclus critica profundamente o livro como primeiro recurso, representação ou materialidade dos conceitos a serem trabalhados no ensino de geografia; “la cárcel de la escuela encierra al niño entre sus cuatro paredes”, e ao fazer isso delimita o espectro de observação, interpretação e compreensão do que se pretende ensinar como conhecimento oficial e necessário à vida em sociedade. A mesma lógica se aplica ao mapa, representação plana, gráfica e colorida da Terra, que ao mesmo tempo deve ser imaginada como redonda: “una bola que rueda en el espacio, como el sol y la luna, no había de presentar su imagen en forma de una hoja de papel cuadrangular con figuras coloreadas que representan Europa, Asia, África, Australia, ¡ las dos mitades del Nuevo Mundo!”

Estas considerações, além de divulgadas no Boletín, foram discutidas por Reclus e Ferrer em correspondência, referindo-se a um pedido de recomendação de um livro de ensino de geografia, à Reclus, que responde:

Sr. Ferrer Guardia:

Querido amigo: En mi concepto, no hay texto para la enseñanza de la geografía en las escuelas primarias. No conozco uno solo que no esté inficionado del veneno religioso, del patriótico ó lo que es peor aún, de la rutina administrativa.

Por otra parte, cuando los niños tienen la dicha, que seguramente tendrán en la Escuela Moderna, ganan con no tener libros. La enseñanza oral, sugestiva,, dada por el que sabe á los que comprenden, es la mejor. Después de haber recogido la semilla dan la cosecha por la redacción de notas y la construcción de mapas. No obstante, puede admitirse que, hasta para los profesores, la literatura geográfica se

enriquezca con un manual que sirva de guía y de consejo en la enseñanza de esta ciencia.

¿Quiere V. que me dirija para ello á N..., persona que me parece capaz de escribir esta obra perfectamente en el criterio indicado?

Le saluda cordialmente su amigo,

Bruselas, 26 de febrero de 1903.

Professor e meio devem ser os grandes mediadores do processo de ensino-aprendizagem; os demais recursos, livros, objetos pedagógicos, mapas, globos, etc, são secundários. À medida que a criança se desenvolve, os recursos pedagógicos são introduzidos no seu cotidiano escolar.

Percebe-se a valorização da relação com o meio natural em lugar de ambientes transformados pelo homem, sustentados sobre mecanismos de degradação da originalidade do ambiente e do ser humano, como o exemplo da fábrica. O meio natural está associado à vitalidade e à expressão da intrínseca relação ser humano e natureza, como observa Reclus: “assim como o velho adão, modelado de argila, e como os primeiros egípcios, nascidos do limo, somos filhos da terra (...); ela nos dá a vida, o movimento, o ser” (Reclus, 2012,51). Com isto, se delineia alguns aspectos característicos da educação racionalista libertária, associados ao modelo de ser humano que almejavam formar. O libertário tem um significado muito delimitado à formação de pessoas empenhadas no propósito de superar e transformar a sociedade ancorada no autoritarismo e no capitalismo; para tanto, as crianças deveriam ser introduzidas em uma nova maneira de agir na sociedade.

Um dos aspectos que se relacionam diretamente à questão da integração ao meio, da vitalidade e do altruísmo é a questão da alegria, expressa como conduta de extrema importância ao progresso do ser humano e ao estabelecimento de interações saudável entre pessoas e meio. A visão de saúde, portanto, era amplificada por certa conduta humana e pela relação profunda com um meio salutar. O texto publicado no Boletín (31/10/1903, ano III, nº2), chamado *La Alegría en la educación*, explicita este fator nos seguintes termos:

Existe íntima correlación entre la Alegría y la fe en el bien. Necesaria es la higiene en todo: ante ventanas ampliamente abiertas al cielo azul, a sol esplendoroso, al aire libre, que permitan ver la lluvia benéfica y la nieve de copos purísimos, el niño se reconforta en una mirada alegre, firme, llena de fe y de sinceridad valerosa frente á las pruebas de la vida por duras que se presenten.

Necesitase energía y vitalidad moral positiva, mas para determinar la voluntad al cumplimiento del deber, no ha de representársele áspero y anguloso. La virtud no es asceta ni pedante.

Y para que la alegría infantil florezca y fructifique se necesita poca cosa... basta con que ella se sienta comprendida y respetada. Mientras nuestros hijos, ruidosos y alegres, no nos muestren el fondo de lo que piensan y sienten, mientras no leamos en ellos ni dudas ni misterios, no podremos decir que están alegres, porque conocer la alegría es tener confianza en la vida y en los individuos, es ser abierto á los que nos rodean, es no temer que se nos califique de exagerados por la manifestación de un pensamiento ó de un deseo, porque la tal manifestación, quizá no razonable, será comprendida y seguramente juzgada con dulzura y con amor. No criemos seres sin alegría por sistemática severidad ó por excesiva complacencia; sí nuestros hijos no sienten impulso de participarnos sus confidencias, si se manifiestan reservados, si se ocultan para realizar un capricho del que esperan places, es señal de que hemos emprendido falsa vía. En la familia deben gozarse las primeras dulzuras de la vida, sin que para ello obsten la fortuna ni la posición; basta comprender la naturaleza del niño y no dificultar su desarrollo natural.

Ella Ergen

Nesse sentido, nota-se na organização do Boletín uma série de pressupostos teóricos e metodológicos que delineiam a pedagogia racionalista libertária, e que confirmam a necessidade de um amplo trabalho de formação, tanto de professores quanto das famílias e pessoas envolvidas com a Escola Moderna. Nos últimos tempos de Clemence Jacquinet na escola, é possível compreender o empenho da educadora nesta tarefa, expresso na seção do Boletín intitulada *Estudios Pedagógicos*, na qual divulgava ideias importantes de grandes educadores da história, com o intuito de que jovens educadores conhecessem a variedade de ideias e propostas pedagógicas, não se limitando a certas abordagens contemporâneas. Defendia a importância de que jovens professores, ao conhecerem abordagens pedagógicas antecedentes, construíssem com autonomia suas próprias opiniões e convicções. Os textos que compunham a série tinham o teor crítico e interpretativo, de modo que Jacquinet assinala que, obviamente, sua “crítica” era criticável, e que não aspirava impor sua opinião, mas sim incentivar e ajudar professores aspirantes e jovens a ler, meditar e construir críticas e reflexões. Os educadores que são abordados por Jacquinet, atividade que se estende até o número 8, ano II, 31 de mayo de 1903, do boletín, foram: *Rabelais*; *Montaigne*, *Rousseau* e *Spencer*; momento em que se encerra o ano II do Boletín, e provavelmente, sua participação na Escola Moderna.

Com o intuito de compreender um pouco da visão desta educadora acerca destas referências teóricas, será efetuada a seguir a reprodução de alguns excertos destes textos,

iniciando-se com o de abertura, *Estudios Pedagógicos*:

La primera necesidad que experimenta quien se dedica á la enseñanza consiste en conocer á fondo todo lo que se ha dicho y escrito en materia pedagógica. Muchos jóvenes profesores que se intitulan miembros de la “Escuela Nova” no conocen sino lo que se publica en las revistas y periódicos actuales, y aun suelen rechazar con cierto desprecio, como afecto de vetustez, todo lo que procede del pasado.

De eso resultan dos clases de errores: á la primera pertenecen los originados por la inexperiencia, que hace acoger con el mismo favor, siempre que encuentre la marca de su partido, lo bueno y lo malo, lo práctico y lo inaplicable, dando igual valor á rasgos verdaderamente geniales ó á hechos insignificantes, y as veces hasta concediendo estimación referente á los últimos, como, por ejemplo, cuando se cree haber realizado gran reforma permitiendo á los alumnos colocarse en clase á su gusto, mientras que se conserva el mismo sistema rutinario de enseñanza ó cualquier otro análogo.

La segunda procede de la casualidad, que puede hacer que caiga en manos de un profesor joven un libro escrito por un pensador profundo, por uno de aquellos precursores de la reforma pedagógica que abren vía y trazan el derrotero que se debe seguirse.

Se necesita que los que aspiran a guiar los niños sepan contar consigo mismos; que sepan apreciar un buen consejo, adoptar un buen sistema, pero que puedan hacerlo asumiendo la entera responsabilidad de su elección y de su adhesión; que no se les oiga decir jamás: tengo las opiniones de mi profesor.

No, jóvenes, no; no debéis tener una opinión hasta que estéis en estado de tenerlas propias por la experiencia adquirida; nadie tiene derecho á inculcarlos las suyas, del mismo modo que vosotros no tenéis derechos de sugerir vuestras á vuestros alumnos.

Boletín de la Escuela Moderna, 31 de diciembre de 1902, ano II, n.3.

Um primeiro ponto de observação é o fato de Jacquinet sugerir que os jovens professores constituam sua visão sobre pedagogia e infância de maneira ativa, autônoma, recorrendo às referências clássicas e constituindo sua visão individual e profissional. A relação com as vanguardas pedagógicas, denominadas *Escola Nova*, é posta em questão como grandes correntes inovadoras que deveriam arrebatar aos jovens educadores como a visão dominante de pedagogia. A adesão irrefletida a certas vanguardas pode, conforme salienta a educadora, proporcionar ao jovem professor práticas totalmente contrárias a um trabalho verdadeiramente inovador, como exemplifica com o fato de que manter crianças agindo por sua própria vontade em um ambiente no qual desenvolvem hábitos retrógrados, não significa o exercício de uma Pedagogia nova.

É fundamental trazer à discussão o livro escrito por Jacquinet, chamado *Ibsen e sua*

obra, no qual apresenta no último capítulo o texto *Los factores de la educación social*. Este texto traz elementos fundamentais à compreensão do pensamento pedagógico de Jaquinet. Em convergência com a preocupação apontada na abertura de seus estudos pedagógicos, Jaquinet reitera em seu livro a crítica ao costume de se reduzir a pedagogia e a educação a simples “opiniões mais ou menos arbitrariamente emitidas, a observações puramente artificiais”, de modo que aponta o fato de que a psicologia, ao compreender a inteligência como resultado das funções cerebrais humanas, confere à pedagogia a necessidade de se estabelecer observações rigorosas que expliquem a formação humana (1907:285).

Ela segue o diálogo com os jovens educadores levantando as seguintes questões:

- ¿Qué libertad de espíritu puede tenerse en una edad en que aun falta la experiencia práctica, si se deja uno guiar por los mismos consejeros, si se atiende siempre á las mismas opiniones y se vive constantemente en la misma atmosfera?
- ¿no es eso seguir siempre el mismo sistema dogmático que ha pesado y que pesa aún sobre nosotros?
- ¿no nos acostumbramos al uso completo de la libertad?

Tais questionamentos têm clara coerência ao pensamento presente em obras como a *História Universal*, na qual há a preocupação expressa em não se submeter ideologicamente a padrões e explicações científicas dogmáticas. Deslindar o pensamento pedagógico de suas bases autoritárias representava aqui uma tarefa de grande significado. Esta tarefa apresentava o duplo sentido de trazer novas críticas e reflexões, legitimadas pelo crivo da ciência, mas também posicionadas politicamente diante o monopólio do conhecimento por parcelas dominantes da sociedade. Voltando ao texto *Los factores de la educación social*, é possível captar a visão de pedagogia de Jaquinet, quando se propõe a definir o “fim” da educação. E responde imediatamente, com base na definição aceita por todos: “o fim da educação é formar homens livres”. Ao tomar esta definição como verdade, a educadora aponta a questão de que “cada um entende, à sua maneira, os meios de se alcançar aquele objetivo”, ou seja, quais são os recursos que oferece o mesmo homem para permitir-lhe alcançar a condição de homem livre.

Em consonância ao apontamento expresso na abertura dos estudos pedagógicos, isto é, que as crianças postas “ao gosto” não necessariamente estão vivenciando uma situação educativa inovadora, caso as metodologias e concepções de fato não sejam renovadas e

transformadoras, Jacquinet reflete acerca do que seria, portanto, o homem livre: para muitos, aquele que pode fazer o que quer. Mas, esta informação não modifica muita coisa, uma vez que a vontade e o impulso estão condicionados, segundo a educadora, pelas sensações, circunstâncias, a natureza humana e sua relação com o mundo exterior. Nesse sentido, os atos de vontade estão intrinsecamente ligados à sociedade, podendo ser eles úteis, indiferentes ou prejudiciais à sociedade. E finalmente define: a liberdade é almejada por trazer felicidade; e:

“El hombre libre es aquel que en cualquier circunstancia sabe escoger y ejecutar las acciones útiles ó indiferentes á la sociedad y abstenerse de las acciones perjudiciales al bien general.” Esto es: “el hombre libre es aquel que mayor imperio tiene sobre sí mismo”(idem:189).

Com esta definição aclarada, se pode compreender o fim e a que serve a educação, segundo Jacquinet, como educadora libertária. A educação está, portanto essencialmente relacionada à vida social em virtude do governo das ações humanas em pleno acordo com sua vivência coletiva e social.

O primeiro autor estudado pela série *Estudios Pedagógicos* foi François Rabelais, comumente evocado pelo ideário anarquista, sobretudo por sua obra critica aos cânones estéticos e sociais (Litvak, 2001:293). Jacquinet, ao intitular seu texto: *Rabelais, Pedagogo*, enfoca em Gargantua e Pantagruel (1532-52) seus aspectos educativos. O texto faz um breve resumo sobre como Gargantua foi educado, passando por educadores de origem religiosa e recebendo uma formação escolástica, cuja experiência e acúmulo de saber não lhe serviam a nada. Quando Gargantua passa a ser educado por Podócrates, Jacquinet explicita algumas transformações substanciais pelas quais passa o estudante, como a questão da higiene, sobre a qual diz: “Rabelais, e não é um de seus menores méritos, insiste constantemente na necessidade da limpeza e das práticas de higiene. Sobre este ponto se declara aberta rebelião contra todos os preceptos cristãos, que consideram os cuidados do corpo como uma impureza moral”. Algumas marcas muito coerentes do pensamento libertário são expressas pela autora quando ressalta que o novo preceptor de Gargantua não modificou sua “viciosa maneira de viver” abruptamente, considerando que a natureza não faz suas grandes mudanças sem violência. E elenca as novas atividades vividas por Gargantua, intelectuais, estéticas, corporais e físicas, vinculadas ao trabalho e ao contato com a natureza. E por fim, Jacquinet conclui:

Debese tener presente que en este programa exponemos mas su espíritu que la letra. Rabelais hace su protagonista un gigante, y como

tal, proporciona a su condición el trabajo que le atribuye. Del mismo modo, es evidente que las materias que estudiaba Gargantua y su manera de estudiarlas no son siempre las que escogeríamos actualmente: Rabelais no podría adivinar los descubrimientos futuros de la ciencia; pero es muy notable que sustituyera la reflexión y la observación a la sola memoria, a la cual se dirigía únicamente todo lo que antes llamaba estudios. El método Rabelais se adelantó considerablemente a su siglo por las prescripciones higiénicas, la diversidad del trabajo y el cuidado del desarrollo físico, moral e intelectual (Año II, n.º 5 - 31/02/1903).

No Boletín seguinte, a educadora publica o texto *Montaigne*, com a epígrafe: “mas vale una cabeza bien hecha que una cabeza bien llena”, que converge em grande sentido com a abordagem sobre Gargantua. Jacquinet foca em dois capítulos da obra *Ensaio*: “el pedantismo” e “la institución de los niños”, fazendo ponderações acerca da relação ciência-poder e verdadeiro saber. Como grandes abstrações da ciência, esmeradas pelos “pedantes” podem ser compreendidas pela criança? E segue com diversas citações de Montaigne, proporcionando contato direto com o autor.

O Boletín de número 8 (Año II, n.º 8 - 31/05/1903), trata de Jean-Jacques Rousseau, cujo artigo é iniciado da seguinte forma: “Analizar a Rousseau é como permanecer firme na verdade, é uma tarefa delicada, capaz de intimidar a quen a empreenda e que, ainda que sentindo entusiasmo pelo assunto, não deixe de dar se conta da dificuldade que oferece”. Jacquinet estabelece algumas críticas a Rousseau como: a distância do mundo operário e proximidade das classes dominantes: “és un burgués que prepara una revolución burguesa”. Para Jacquinet, Rousseau falseou o verdadeiro sentido da natureza, por não conhecê-la efetivamente e trabalhou com visões de desenvolvimento infantil e educação, ao conceber Emilio como criança das elites. Assim, assevera que Emilio é uma obra que deve ser lida pelo professor com muito cuidado, com atenção aos possíveis erros e às possíveis verdades. Por fim, Jacquinet aponta que o mérito da pedagogia de Rousseau consiste em dar amplitude aos sentidos e à observação, estabelecendo uma periodização da vida da criança associada às suas capacidades de observar, quando pequena, e abstrair e refletir à medida que se desenvolve. Sobre a relação com a natureza, Jacquinet critica a Rousseau dizendo que

El hijo de la naturaleza está por el [Rousseau] constantemente colocado fuera de ella; porque no basta vivir en el campo, pasearse y holgarse en él para recibir una educación natural. En este sentido, la naturaleza está en todas partes, en el campos lo mismo que en la ciudad: que se escoja una aldea para educar allí á los niños, porque en ella el aire libre es más

puro, se concibe respecto del desarrollo físico; pero su educación puede ser falseada allí mismo que en la cudad; sobre todo si se adopta el sistema de Rousseau.

Em um tom diferente ao dispensado a Rousseau, Jacquinet discute o pensamento de Spencer, no texto de nome *Hebert Spencer* (Ano II, n.º 9 - 30/06/1903) e, com este, fecha a série de Estudios Pedagogicos, provavelmente em função de seu afastamento da escola. Sobre Spencer, Jacquinet inicia a discussão novamente colocando em questão quais os conhecimentos realmente são importantes ao desenvolvimento da criança: “os homens pensaram em adornar-se antes de saber vestir-se, os conhecimentos que se dá às crianças mais lhes servem de adorno que de verdadeira utilidade, e a respeito da educação, principalmente na da mulher, se seguem as flutuações de opinião”. Para Jacquinet o grande mérito de Spencer consiste em questionar quais os conhecimentos que realmente são mais úteis aos homens. E aponta o problema: a verdadeira causa é que o adorno precede a utilidade e as necessidades sociais se impõem às individuais. Jacquinet trabalha com as ideias de Spencer em acordo com muitas reflexões libertárias acerca da formação intelectual da criança, como:

Con esa mezquina idea de la educación limitada al estudio de los libros, los padres ponen la cartilla en manos de sus hijos mucho antes de la época oportuna, y muy en su perjuicio. Ignorando que el uso de los libros es suplementario, que sirven de medio indirecto para aprender cuando el directo falta, puesto que facilitan el ver con ojos ajenos lo que uno no puede ver por sí mismo, están siempre dispuestos á darles hechos de segunda mano, en lugar de ofrecérseles de primera. No apreciando el inmenso valor de esa educación espontánea que se efectúa en los primeros años, se obstinan en ocupar la vista y el pensamiento del niño en cosas que, en esa edad, son incomprensibles y repugnan...

Os educadores apresentados por Jacquinet trazem a importante tradição do pensamento iluminista e de evocação da liberdade nas práticas educativas. Paul Robin no texto intitulado *Educação Integral* lembra Rabelais e Rousseau como precursores da noção de educação integral:

A ideia de educação integral só há pouco tempo alcançou a sua completa maturidade. Rabelais, pensó eu, é o primeiro autor a dizer algo sobre ela; com efeito, lemos em suas obras que Ponocrates ensinava a seu aluno as ciencias naturais, a matemática, fazia-o praticar todos os exercícios corporais e aproveitava os dias de tempo chuvoso “para fazê-lo visitar oficinas e se pôr a trabalhar”. Porém, esta concepção requer um desenvolvimento e que seja aplicada a todos os homens. A este respeito resta muito a dizer, inclusive,

mais tarde Emílio, em que o autor consagra todas as faculdades de um homem para educar a um só, num meio preparado artificialmente para este único objetivo (Robin *apud* Moryion, 1978:88).

Pode-se notar tanto nas considerações de Jacquinet quanto de Robin percepções muito coerentes aos propósitos de constituição de uma nova concepção educacional, pautada em referências integrais e emancipatórias. Nota-se também que os educadores evocados por Jacquinet representam as grandes referências educacionais nos meios libertários e racionalistas. A professora Henriete Meyer, no primeiro número da *Reveu L'école Rénovée* faz menção praticamente aos mesmos nomes abordados por Jacquinet:

Mais pour cela nous avons besoin du concours moral et aussi matériel de ceux qui, avec nous, estiment qu'il ne suffit pas de prôner dans les livres officiels les principes pédagogiques des Montaigne, des Rousseau, des Pestalozzi, des Froebel, des Spencer, des Tolstoi, mais que l'heure est venue de leur donner la vie à l'école même (*L'école Rénovée*, ano I, n.º1).

Com a saída de Jacquinet, a Escola Moderna seguiu suas atividades e o *Boletín*, como principal meio difusor da visão educacional da escola, passou a apresentar nuances distintas. Pode-se dizer que se tornou mais combativo, e que o caráter pedagógico, voltado à formação de professores e o aprimoramento didático e metodológico da escola, em função da relação prática e teoria, foi redimensionado. O forte ataque a qualquer representatividade no universo religioso, sobretudo católico, à postura cívica e laica nos moldes do nacionalismo, do republicanismo, passaram a compor o boletín de forma sistemática. Com isto, a Escola Moderna passou a ter sua imagem associada à postura radical, detratora do poder religioso, na Espanha. Embora o *Boletín* seja oficialmente dividido em dois momentos, cronológicos e de série de produção, cujo marco divisor foi o encerramento da Escola Moderna em 1906, pode-se supor que o *Boletín* apresente três linhas de ação pedagógica e nuances discursivas:

Boletín de la Escuela Moderna: aspectos distintivos	
Fase I : Ano I, n.º 1 - 30/10/1901 a ano II, n.º 9 - 30/06/1903;	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuição central de Clemence Jaquet; - Forte caráter formativo-pedagógico; - Instrumento mediador da relação escola-família-comunidade;
Fase II – Ano III – nº1 30/09/1903 a Ano V – n.º9 21/05/1906 e n.º10 - junho de 1906 a julho de 1907;	<ul style="list-style-type: none"> - Presença de novas colaborações, como Leopoldina Bonnard, José Casasola e Anselmo Lorenzo; - Caráter explicitamente combativo; - Publicação de textos de alunos; - manutenção do caráter de instrumento mediador da relação escola-família-comunidade;
Fase III – Ano I, n.º1 31/05/1908 a 01/07/1909 – publicação mensal.	<ul style="list-style-type: none"> - Publicação diretamente ligada à Liga Internacional da Educação Racional da Infância - Caráter fortemente formativo e pedagógico - Função de “âncora” na Espanha, do ponto de vista do caráter internacionalista do projeto educacional racionalista. - publicação de textos de anarquistas e grandes referências da educação racionalista libertária, como Elisée Reclus, Kropotkin, Paul Robin, além dos integrantes da Liga.

É importante considerar o caráter pragmático do texto jornalístico, como meio de comunicação repleto de informações, tempos e abordagens, porém destinadas a construção de um tipo de leitor. Em primeiro lugar, partindo da relação entre texto e contexto, nota-se que a construção de um discurso é mais que uma situação social; é um ato social. O texto (artigo, notícia, relato) não está somente escrito, ele constitui um discurso público e representa conhecimentos de mundo, convicções e interesses pessoais. Dessa forma, à medida que assume o tom combativo, o Boletín exerce junto à comunidade já estabelecida novos direcionamentos discursivos e imprime perspectivas amplas de ação.

É o que se nota no Boletín de 30 de abril de 1904 (Ano III, n.º8), cujo texto de abertura chama-se *Enseñaza Cívica*, e expõe a seguinte visão:

Si la escuela estuviese aislada de la civilización absurda que nos oprime, si todo no enseñase a los niños la violencia, la mentira y la rapacidad, serían espontáneamente buenos, sinceros y generosos, como los educadores que presidieran a su desarrollo físico, intelectual y afectivo. (...) La enseñanza moral formalista tiene su excusa en la enseñanza inmoral espontanea que en el ambiente actual intoxica a nuestros niños desde su nacimiento. (...) supongamos que, sustraídos a estas desdichadas influencias, todos los niños crecen en el campo, en medio de los esplendores de la naturaleza... (...) Entre ellos, nada de soldados, jueces, polizontes, ministros, sacerdotes, senadores, carceleros, diputados, obispos, burócratas, comisarios, espías, ujieres, generales... nada de esta espantosa multitud de parasitarios malhechores.

Com a crítica da educação cívica – escolas que exprimiam a consolidação do Estado laico, da democracia e do nacionalismo – a Escola Moderna passou a reiterar de maneira combatente a defesa da educação libertária. O texto é marcado pela constante oposição entre dois campos, e traz elementos semióticos que configuram categorias e gêneros sociais expressamente focados em diversos papéis hierárquicos da sociedade. O texto em si apresenta a tensão constante entre meio e sujeito, no processo educativo, e entre diferentes abordagens de experiência educativa.

É interessante observar a transposição de certas marcas discursivas nos textos dos alunos da escola, que passam a ser publicados nos boletíns e podem expressar de maneira muito concreta o trabalho que vinha sendo efetuado na escola. A construção de um senso crítico e apto à expressão da crítica é uma das características fortes da formação das crianças. Conforme mencionam em outros momentos da escola, expressos em Boletíns de outros anos, a Escola Moderna propunha antes a formação moral, a consolidação de experiências e a construção de capacidades críticas e desconstrutoras de certos parâmetros sociais, do que a

transmissão de conteúdos considerados legítimos. O texto intitulado *El Dinero* traz exemplos dos possíveis pontos de vista do alunado da Escola Moderna, partindo de questionamentos radicais sobre o dinheiro, sua importância na sociedade e real necessidade:

Se ha preguntado a los alumnos qué opinan sobre el dinero, en esta forma: ¿es el dinero beneficioso o perjudicial a la sociedad? ¿Es indispensable? Supuesta su abolición, ¿como podríamos adquirir lo necesario a la satisfacción de nuestras necesidades?

Nota-se que com tais questionamentos, as crianças invadem terrenos profundos acerca de estruturas já consolidadas na sociedade, em relação as quais se encontram raras possibilidades de superação e dificilmente se exercita o estranhamento. Diante disto, as 32 respostas, de crianças de 9 a 13 anos são apresentadas com conclusões gerais como: o dinheiro é prejudicial, é inecessário apesar de indispensável à sociedade atual e possivelmente substituível por uma forma justa. Assim, algumas respostas apresentam considerações como:

1 -El dinero es perjudicial á la sociedad; por él existe el capitalismo tiránico y la consiguiente explotación; por él hay quien dice tú has de ser mi criado y mi trabajador. El dinero ha facilitado el cambio de los productos, pero ha hecho posible acumulación de capital, sin él no se podría satisfacer todas las necesidades de los hombres, pero con su acumulación capitalista se verifica el monopolio que produce hambre y miseria. El dinero es un estímulo para el mal, ya que con dinero se pagan las malas acciones, excita la envidia y la codicia, impide el progreso; es base de la sociedad actual; entre otros males ha producido el que consiste en creer que no puede haber y no habrá nunca otra sociedad más justa; por último, por el dinero hay el despilfarro del opulento y la humillación impuesta al pobre que recibe una limosna.

2- El dinero no es indispensable, por que el dinero no se come, no se bebe, no sirve para vestir, no para cobijarse, ni es materia ni herramienta para se trabajar, con el dinero ó sin él, las cosas utilizables para nuestra subsistencia tienen siempre sus mismas propiedades; el que viviera en un desierto con una bolsa llena de dinero se moriría falto de todo.

3- Sin el dinero y con el trabajo en común obtendríamos lo necesario para atender a nuestras necesidades, disfrutando todos del trabajo producido por todos; sin el dinero existiría la igualdad, y todos consumirían de todo sin limitación y sin abuso. Sin el dinero existiría la

solidaridad que a todos ha de hacer ricos.

Tais considerações dos alunos são colocadas como detendoras de elementos importantes de crítica e economia social. Decerto que os alunos possuem capacidade de estabelecer análises sociais e econômicas fundadas em conhecimentos de grande relevância à sua formação, mas o exercício de maior potencialidade na formação transformadora dos alunos é a capacidade de vislumbrarem uma sociedade que contraria instrumentos de poder contemporâneos como o dinheiro. A escola possibilita às crianças o exercício do estranhamento e da proposição de outras formas de organizar a sociedade, do ponto de vista político e econômico, que não o dominante. Este objetivo formativo e educacional, que sempre esteve expresso de outras formas nos boletins, programas e propósitos da Escola Moderna, contem tanto o sentido pragmático de colocar o aluno em exercício revolucionário, quanto a abertura para as diversas críticas da sociedade.

Em 20 de setembro de 1904, o Boletim apresenta outros textos de alunos, relacionados ao evento de fechamento do ano letivo, no qual foram apresentados oralmente textos de alunos. O texto de chama Clausura del curso, e se apresenta com a seguinte consideração inicial:

Comenzó la sesión por un cantico escolar, y à continuación, nombrados por el director, iban presentando cada uno de los alumnos designados, que leían un escrito original. La concurrencia, compuesta de familia y de los habituales asistentes a las conferencias dominicales, veía con asombro aquella variada exposición de pensamientos abarcando ciencias naturales, moral, costumbres, sociología, política y sucesos de la actualidad, formulados libre y espontáneamente, en que dominaba rectitud de juicio y en que, sí había errores, debiese a desconocimiento de datos, a insuficiencia de observación o á excitación excesiva del sentimiento, no á preocupaciones tradicionales o dogmáticas ni menos á indicación autoritaria no a sugestión de ningún género.

Com a participação de 28 alunos, dentre os quais 10 meninas, o boletim apresenta os textos que trataram de variados assuntos: o microscópio, a polícia, conflito russo-japones, a taberna, a guerra, a rua e a escola, a religião, o dinheiro, a crise operária, a inquisição. A abordagem mantém a visão crítica das grandes bases da sociedade dogmática: a força da religião contra a ciência e do capital contra a igualdade. Dentre temas como a guerra, se pode notar a forma pela qual as crianças podiam associar o uso do conhecimento científico para, de um lado, o exercício da dominação, e de outro da libertação e do progresso humano. São exemplos de como a noção de progresso e evolução abrange sentidos condizentes aos

processos de transformação das sociedades, na perspectiva anarquista. Se o conhecimento científico proporciona o progresso ao ponto de se construírem armas e executarem guerras, há um progresso científico e um regresso ou involução moral. Tais análises são desenvolvidas pelas crianças, que podem relacionar aspectos dos mais variados nas relações de poder que constituem a sociedade:

- *El microscopio es un invento de homens libres, los fanáticos son incapaces de inventar nada, porque todo lo achacan a su dios.*
- *Los beatos dicen que no se ha de creer la ciencia y que no se han de practicar sus enseñanzas. Dicen que hay un dios todopoderoso; ¿Por qué, pudiendo todo, permite que los ricos exploten a los pobres?*
- *La policía prende infelices que roban un pan para su familia; los llevan al cárcel, y con eso aumenta la miseria.*
- *¡Que lástima que existan indignidad de tabernas en vez de escuelas libres!*
- *Los niños en la escuela hacen sus trabajos, pero una vez en la calle, los desaplicados murmuran, pierden la afición al estudio y acaban por abandonarlo. En la calle olvidan los consejos del profesor. Los niños, yendo a la escuela o viviendo de ella, no deben entretenerse por no perder las lecciones ó por no causar disgusto a sus padres.*
- *No deben pelear a los hombres. Las armas las han inventado los hombres para dominar y mortificar a sus semejantes, en vez de inventar aparatos científicos para que la humanidad progrese.*
- *Las religiones han conducido en todo tiempo por mal camino la humanidad. A los niños, en vez de enseñarles a reflexionar y á amar a sus semejantes, se les enseña a rezar y á admirar a los que matan; se les hace creer en el milagro, cuando está probado que todo se verifica en el mundo por causas naturales. La religión ha sido siempre la desgracia de la humanidad, á ella se debe la explotación y la guerra. Si preguntamos a los creyentes de cada una de las infinitas religiones cual es verdadera, todos responderán que lo es a suya, prueba de la falsedad de todas.*
- *Los obreros, pobres siempre, han sufrido grandes crisis con la actual. En Barcelona hay muchos miles de obreros sin trabajo que carecen de todo lo necesario...Verán a los burgueses ir á sus recreos y diversiones y la rabia les inducirá á matarlos, ó el hambre les habrá robarles el portamonedas. Los obreros que tienen trabajo sufren casi los mismos, puesto que el exceso de trabajo y el poco alimento les hace morir pronto. Trabajemos todos para que el hambre y la*

miseria lleguen á extinguirse.

- *La sociedad futura ó ensueños del porvenir – en la actualidad soy feliz, porque ante mí no se dibuja ninguna nube que turbe mi felicidad; tenido el cariño de mis padres, el aprecio de mis profesores y de mis semejantes, correspondedles de igual modo en lo que puedo, (...)*

O primeiro Boletín do ano III, de 30 de setembro de 1903, tem como texto de abertura uma interessante reflexão acerca de textos escritos por alunos da escola, cujo título é *Ingenuidad Intelectual*. Esta publicação relaciona-se à prática de avaliação, conforme esclarecem no texto (como nas outras publicações, supõe-se que fizeram uma seleção de escritos dos alunos para que fossem publicados no Boletín); explicam que os textos foram escritos pelos alunos com base em leituras anteriores:

Comenzamos por declarar que en estos escritos, en que sus infantiles autores se han visto obligados á buscar un asunto al que aplicar su naciente criterio, el esfuerzo intelectual se ha impuesto predominando el razonamiento inexperto, ingenuo é inspirado en el sentimiento de lo justo, sobre la aplicación de las reglas de forma; resultando que si los juicios alcanzan al perfeccionamiento racional, se debe únicamente á falta de datos, á carencia de conocimientos indispensables para formar un razonamiento perfecto; lo contrario de lo que sucede en las opiniones dominantes, que no tienen otra base que la preocupación fundada en las tradiciones, intereses y dogmas.

E, em nota, acrescentam: “com o propósito exclusivo de deducir ensinamentos e suscitar pensamentos, renunciamos a dar nomes e ainda iniciais das crianças autoras dos trabalhos citados, consequência de nossa ideia de não fomentar vaidades nem outro gênero de paixões mesquinhas.” Assim, algumas considerações dos alunos são apresentadas com grande satisfação e valorização, estabelecendo a cada texto uma pequena análise. Reproduzem um texto de uma criança de 12 anos, considerando sua capacidade de julgar as nações e a ideia de civilização, sobre o crivo da justiça:

Una nación ó Estado, para ser civilizado, es preciso que carezca de lo siguiente: 1º la coexistencia de pobres y ricos, y como consecuencia la explotación; 2º el militarismo, medio de destrucción empleado por unas naciones contra otras debido á la mala organización de la sociedad; 3º la desigualdad, que permite á unos gobernar y mandar y obliga á otro á humillarse y obedecer; 4º el dinero, que hace á unos ricos y les somete á los pobres.

E em seguida, a análise:

Claro que este criterio es primordial y sencillo, como corresponde á una inteligencia escasamente documentada, y no puede resolver un problema complejo de sociología; pero tiene la ventaja de que deja libre acceso á cuantas observaciones racionales se presenten: es como si le preguntase: que necesita un enfermo para recobrar la salud? Y respondiese: que desaparezca el dolo: cándida y natural respuesta que no daría seguramente un niño influido por la metafísica espiritualista, que necesita ante todo que contar con la voluntad arbitraria de supuestos seres extra naturales.

Depois, destaca-se outra reflexão sobre o pensamento de uma menina, sobre gênero, no texto intitulado: Enseñanza mixta:

“La escuela mista ó de ambos sexos es sumamente necesaria. El niño que se educa, trabaja y juega en compañía de la niña, aprende insensiblemente á respetarla y á ayudarla, y reciprocamente la niña; mientras que educados separadamente, indicándole al niño que es mala la compañía de la niña y á esta que es peor la de aquél, sucederá que el niño, hombre ya, no respetará á la mujer y la considerará como un juguete ó como esclava, que es á lo que se ve reducida la mujer en la actualidad. Así, pues, contribuyamos todos á la fundación de escuelas mixtas en todas partes en que sea posible, y donde no, allanemos las dificultades que á ello se opongan.”

E ponderam: “a pensamiento tan bien razonado y condensado con tal sobriedad, nada podemos añadir sino que juzgamos debe ser atendida da excitación con que termina su escrito esta pensadora de 13 años.”

Além do caráter combativo e da publicação de textos infantis, que expressam importante oportunidade de se conhecer aspectos da formação na Escola Moderna, este momento definido aqui como segunda fase do boletín demonstra a manutenção de muitas práticas e contribuições, como as conferências dominicais e a presença dos Drs. Odon de Buen e Dr. Martinez de Vargas. O Boletín de 21 de outubro de 1904 traz um texto assinado pelo Dr. Martinez, portanto legitimado por uma autoridade médica, sobre a maleficência dos castigos aplicados nas escolas, sob o título: *Inutidad y peligro de los castigos en los colegios*; no qual relata o caso de uma criança que adoeceu em função de um castigo severo sofrido na escola. Há também uma grande seção no boletín seguinte, dedicada a vida e obra de Elisée Reclus, o que inicia uma prática

interessante de apresentar os importantes intelectuais que se relacionavam ao ideário da educação racionalista. Há também o Boletín 28 de fevereiro de 1906, que publica o texto *El derecho a la ciencia*, de Carlos Malato, com uma riquíssima abordagem acerca do monopólio do conhecimento, que se inicia da seguinte maneira:

Hay un género de secuestro contra el cual apenas se precave nadie: el secuestro de la inteligencia. Si se obstruye o dificulta nuestra libertad física, nuestra libertad de ir y venir, de obrar, de hablar o de escribir a nuestro gusto, nuestra rectitud nos inspira a la rebeldía y protestamos por todos los medios posibles y con toda la energía de nuestra razón indignada. Pero si por uno de esos convencionalismos sociales que ocultan grandes injusticias, se priva a nuestra mente de la suficiente luz a que tiene derecho, si no se provee a nuestro hijos de la guía indispensable consistente en un saber solido en el gran negocio de la existencia, permanecemos tranquilos en nuestra inconsciencia.

Carlos Malato, como Relcus, foram importantes contatos anarquistas de Ferrer. Tais textos são expressão clara da visão anarquista de mundo e educação, e conferem à Escola Moderna a evidente relação com este ideário, como se nota desde a primeira fase do Boletín. A medida que o projeto racionalista, orquestrado por Ferrer na Escola Moderna de Barcelona foi ganhando amplas dimensões, com a abertura de outras escolas racionalistas pela Espanha, Ferrer já se direciona à internacionalização do projeto. Na sequência do texto de Malato, o Boletín publica uma Circular, voltada aos cidadãos, e como proposição de dois encaminhamentos às entidades livrepensadoras, como escolas laicas e racionais, cujo caráter antirreligioso se fazia presente. As proposições seriam: “someter a vuestro juicio la idea de crear la Federación Nacional de librepensadores, activando deste modo la propaganda anticlerical”; e criar uma “Federación de Escuelas laicas y racionales y de estas con las sociedades librepensadoras para su mejor desarrollo y mejor desenvolvimiento.” Tal iniciativa se fazia necessária em virtude de agregar ou evitar o desagregamento de forças frente à união clerical e reacionária.

Com isto, se percebe a inclinação da rede racionalista libertária em criar ramificações cada vez mais afinadas ao propósito educacional comum. Com a prisão de Ferrer e o fechamento da Escola Moderna, em 1906, este projeto somente é retomado com sua libertação. Em 1908, o Boletín entra em sua segunda fase (aquí definida com terceira), diretamente vinculada a organização internacional que converge na Liga Internacional da Educação Racional da Infância, que se tratará a seguir.

Capítulo III

La Ligue Internationale pour l'Education Rationnelle de L'Enfance

<http://www.li-an.fr/blog/kupka/>

A Liga Internacional pela Educação Racional da Infância

A todos

Decíamos ayer...

Nunca con mayor oportunidad que en la ocasión presente, al dar á luz el primer número de la segunda época de nuestro Boletín, podríamos emplear esta histórica frase. La Escuela Moderna continua su marcha, sin rectificar procedimientos, métodos, orientaciones ni propósitos; continua su marcha ascendente hacia el ideal, porque tiene la evidencia de que su misión es redentora y contribuye á preparar, por medio de la educación racional y científica una humanidad más buena, más perfecta, más justa que la humanidad presente. Esta se debate entre odios y miserias, aquella será el resultado de la labor realizada durante siglos para la conquista de la paz universal.

No tenemos que rectificar una tilde de nuestra obra hasta el presente; es nuestra convicción íntima, cada vez más intensa, de que sin una absoluta reforma de los medios educadores no será posible orientar la humanidad hacia el porvenir. A ello vamos; por su medio de escuelas, donde puedan crearse escuelas; por medio de nuestros libros, cuya biblioteca aumenta día tras días intensificando la difusión de las verdades demostradas por la ciencia, por medio de la palabra, en conferencias que lleven á los cerebros la luz de la verdad contra los errores tradicionales; por medio de este Boletín, donde adquieren vida nuestras aspiraciones, para que la serenidad del estudio pueda tener su influencia por el vehículo de la palabra escrita.

Nuestros amigos, lo que durante cinco años nos han acompañado en nuestra querida Escuela Moderna, y se solidarizaron con los hombres progresivos del mundo entero para impedir la injusticia que la reacción pretendiera llevar á cabo en la persona de su fundador, no habrán de volver la vista atrás: al contrario, alta la frente, fija la mirada en un mañana de justicia y de amor, nos ayudarán con mayores energías á realizar esta obra de verdadera y fecunda redención.

A la prensa, la expresión de nuestra solidaridad profesional y nuestro afectuoso saludo.

A los buenos, nuestra mano les estrecha efusiva en signo de paz.

Salud.

Boletín de la Escuela Moderna, 1 de mayo de 1908, Año I, nº1.

Esta pequena apresentação do Boletín de 1º de maio de 1908 atesta o retorno de Ferrer à atividade política, pedagógica e social, depois de um ano de prisão e do encerramento da Escola Moderna de Barcelona. A escola foi extinta, mas o trabalho nela iniciado manteve-se em desenvolvimento por meio do movimento educacional racionalista. A “Escola Moderna” voltou com a força da organização internacional, do apoio que recebeu Ferrer em função da prisão e do reconhecimento, mesmo anterior à interrupção da escola, de que a organização livrepensadora e anticlerical era necessária à coesão do movimento. A volta do Boletín representou, portanto, a resistência da Escola Moderna. Esta *segunda época* do Boletín estava associada a uma organização social maior e claramente situada: o cabeçalho do Boletín apresenta-o como “ecos da *Revue L'école Rénovée*” e como “extensão internacional da Escola Moderna de Barcelona”. Da mesma forma que o primeiro número da *Revue* apresentava o Boletín como sua edição em língua espanhola, com administração em Barcelona, Calle de Cortès, 596. Além disso, a *Revue* cita também a publicação de uma revista consagrada à *L'école Rénovée*, em Roma, sob os cuidados de Luigi Fabbri, posteriormente conhecida como *Scuola Laica*. A *Revue* apresenta ainda a seguinte explicação: “Esta Revista de 24 páginas, formato especial, foi publicada, para os cinco anos que viveu a Escola Moderna de Barcelona. Ela reaparece hoje para continuar a ampliar sua propaganda pela educação racional”. Nesse sentido, o Boletín de la Escuela Moderna, a *Revue L'école Rénovée* e a Liga Internacional pela Educação Racional da Infância partilhavam dos mesmos conteúdos e ideário político-pedagógico. Com a criação da Liga, houve um grande passo para a organização do movimento educacional racionalista, marcado por avanços teóricos e conceituais valiosos e ainda pouco (re)conhecidos pelo campo educacional contemporâneo.

A variedade de discussões e experiências voltadas à transformação da escola, ao longo do século XIX, não foi pequena e foi fruto dos esforços coletivos de construção da nova escola e do novo homem, engendrados nas diversas localidades do mundo ocidental. A tentativa teórica de apreender historicamente a evolução da educação escolar, no decorrer destes novos tempos civilizatórios é o que pode representar coesão neste contexto social. Desde meados do século XIX, León Tolstoi na cidade Russa de Iasnaia Poliana colocou em prática o que se transformaria em uma experiência educacional definida, a posteriori, como *escola nova* (Luzuriaga, 1965; Cousinet, 1964). A historiografia legitimou a Escola Nova como movimento de reforma social, o que de fato não correspondia aos princípios educacionais da escola racionalista libertária, nem à escola de Tolstoi. A educação libertária tinha um objetivo político e transformador muito claro, o

que a diferia essencialmente da Escola Nova liberal. O pensamento pedagógico proposto pelo movimento educacional racionalista libertário agrega diferentes contribuições teóricas que precisam ser investigadas com maior profundidade. Para além dos avanços políticos e educacionais efetuados por homens como Ferrer i Guardia, há obras de educadores como Clemence Jacquinet, Charles-Ange Laisant, Jules François Elslander, Ellen Key que abrem um imenso leque de investigações sobre o pensamento de transformação e renovação da escola e da educação. Estas obras também conferem à educação visões cruciais ao amadurecimento de seu sentido e razão nas sociedades ocidentais.

A Liga Internacional para a Educação Racional da Infância foi fruto, principalmente, do forte contato entre Francisco Ferrer, o matemático francês Charles-Ange Laisant e a professora e sindicalista Henriete Meyer, depois que Ferrer foi libertado e passou a viver novamente em Paris. A Liga teve sede em Bruxelas, onde passou a publicar seu principal veículo de divulgação, a *Revue L'École Rénovée*. A partir de janeiro de 1909, a sede foi transferida para Paris. A Liga se estendeu ainda em seções ativas em países como Itália, Alemanha, Inglaterra, Portugal, Holanda, Argentina, Cuba. A administração era feita por um Comitê eleito em assembleia, com membros ativos por até cinco anos. Criada em 1908, foi um espaço que agregou além de Ferrer e educadores libertários como Paul Robin, importantes cientistas e educadores como Charles-Ange Laisant, Jules François Elslander, William Heaford, Guiseppe Sergi, Henri Roorda Van Eysinga, Ernest Haeckel.

Esta aliança, que viabilizava a união de interesses e pessoas muito ativas e importantes ao meio científico europeu, foi direcionada aos meios educacionais, sobretudo por iniciativa de Ferrer, de maneira muito ampla, como demonstra Silva (2013), ao se referir às cartas enviadas por Ferrer educadores como Jean Grave e Oliver Decroly:

No dia 02 de dezembro Francisco Ferrer escreveu uma longa carta à Decroly, que vivia em Bruxelas, informando-o sobre a fundação da Liga, seus princípios e objetivos, bem como cita a publicação da revista *L'École Nouvelle*. O conteúdo da carta é muito similar ao da enviada à Grave, inclusive com parágrafos inteiros iguais. À Decroly ele pergunta: "Posso esperar vossa colaboração à esta obra?" E pede que ele envie seu primeiro artigo até dia 14 de dezembro para seu endereço em Paris ou após essa data para Bruxelas, ao 58 da Boulevard D'Anderlecht. Há uma carta exatamente com o mesmo conteúdo endereçada à C.-A. Laisant. Assim, imaginamos que Ferrer teria enviado a mesma mensagem para diversos intelectuais e cientistas, numa espécie de mala direta com missivas manuscritas uma a uma, no intuito de difundir seu projeto junto aos mais eminentes pensadores da época e angariar apoio (Silva, 2013:329).

A adesão à Liga, além de uma aposta política, representava a escolha pela ação coletiva dirigida à transformação da escola e da sociedade:

Chaque membre prend l'engagement moral de contribuer autour de lui, dans la mesure du possible, à la mise en pratique de ces principes. La Ligue, dans cette tâche, l'aidera énergiquement. Le faisceau de bonnes volontés que représente une telle association ne peut manquer de produire des résultats efficaces (Revue L'École Rénovée, Ano I, n.º1).

A liga, além de propor a reflexão política inspirada na função social da escola, tinha por objetivo a renovação de métodos e práticas pedagógicas, partindo de um interesse específico: o estudo e compreensão do desenvolvimento da criança e da concepção de infância. Em seus estatutos, a Liga estabeleceu o intuito de incorporar efetivamente no ensino infantil as ideias científicas, as ideias de liberdade e de solidariedade e promover o estudo e aplicação de métodos apropriados à psicologia infantil. Os estatutos referendavam também os meios de ação da Liga que consistiam, sobretudo, na incessante propaganda dirigida, particularmente, aos educadores e às famílias. Assim, este espaço possibilitou a criação de uma rede internacional articulada à difusão destes ideais educativos que visava também à construção de conhecimento sobre educação. Representava, portanto, um espaço autônomo de pesquisa e produção científica sobre educação e infância, engajado ao propósito político de transformar a educação escolar e a sociedade.

A Liga foi encampada por uma movimentação prévia, marcada pela convergência de ideias e interesses políticos e teve sua ação expandida quando foi publicado o primeiro número de seu órgão difusor: a *Revue L'école renovee*. O exercício da liga se daria mediante a articulação da pesquisa, produção teórica e criação de escolas racionalistas de acordo com este pensamento pedagógico. Ela possibilitou a construção do espaço de coesão, trocas e oficialização de um movimento social autônomo oriundo de setores diversos da sociedade preocupados com a questão educacional. Representou, portanto organização não mediada por mecanismos como o Estado ou instituições públicas a ele vinculadas, embora contasse com contribuição de pessoas que exercessem atividades profissionais estatais. Como organização autônoma e do ponto de vista educacional, a liga abrigava tanto o ideário anarquista-libertário, quanto a vanguarda pedagógica desta época.

As palavras em exercício: a *Revue L'École Rénovée*

Os estatutos da Liga esclareciam que a *Revue l'école rénovée* era uma revista pedagógica, publicada em Bruxelas, como órgão reconhecido da Liga Internacional pela Educação Racional da Infância. Ela foi divulgada como revista de elaboração de um plano de Educação Moderna – extensão internacional da Escola Moderna de Barcelona e teve como fundador Francisco Ferrer e secretário de redação J. F. Elslander. O primeiro número da revista foi publicado em 15 de abril de 1908. Em correspondência à Liga, o propósito da revista era o de dar base a um movimento intelectual voltado à transformação da escola nos aspectos conceituais, pedagógicos e políticos:

A l'école rénovée está consagrada à elaboração de um plano de educação moderna. Faz-se conhecer e faz-se discutir todas as ideias e todas as tentativas que se relacionam à renovação da escola. Ela tem por objetivo agrupar os esforços e as iniciativas que se produzem em toda parte, mas que se encontram isoladas, a fim de chegar a formular uma concepção de conjunto e meios de realizar completamente.

A organização desta revista pedagógica visava ao agrupamento de ideias e experiências que se direcionassem à discussão de concepções revolucionárias, progressistas, inovadoras e vanguardistas em relação às práticas pedagógicas ordinárias. Estas eram reconhecidas como ultrapassadas e inadequadas, mediadas por elementos que deveriam ser superados pela contemporaneidade, como: o autoritarismo eclesiástico já enraizado na mentalidade cultural escolar, a submissão política; o desconhecimento da psicologia; a filtragem de conhecimentos, sobretudo, quando direcionados à educação popular; a instrumentalização do ensino em função da tecnologia e da produção capitalista.

A revista apontava e problematizava aspectos essenciais à organização escolar como: formas de classificação e distribuição do conhecimento; a periodização da infância; desenvolvimento integral da criança; formação de professores; produção de materiais didáticos e pedagógicos; história da educação; relação escola-família. No clássico texto de Francisco Ferrer, *La renovation de l'école*, publicado no n.º1 da *Revue*, no n.º1 do *Boletim* – segunda época, e na obra póstuma de Ferrer, *A Escola Moderna*, o educador reafirmou importantes convicções políticas sobre educação e sociedade e situou sua visão de educação como espaço de

emancipação e libertação. Ao defender que a liberdade deveria ser proporcionada, entre outras ações, pela vivência educacional, Ferrer estabeleceu críticas profundas à instrumentalização da educação pelas elites governantes e à violência, como fator constitutivo das instituições escolares na sociedade capitalista:

A escola aprisiona física, intelectual e moralmente a criança, para dirigir o desenvolvimento de suas faculdades para o sentido desejado. Priva-os do contato com a natureza, a fim de poder moldá-los. E esta é a explicação de tudo o que eu relatei aqui: o cuidado que tomaram governos para dirigir a educação dos povos e a falência das esperanças dos homens de liberdade¹⁰.

A revista, nesse sentido, vislumbrava a construção do ser humano livre e da sociedade livre, trabalhando também com profundos e variados elementos morais e educacionais que representavam a ideia de homem livre. Kropotkin escreveu para a revista um texto chamado *Une Lettre*, uma carta remetida a Ferrer, na qual desenvolveu reflexões de grande valor à proposta de discussão sobre educação presente na revista, evocando a idealização do ser moral, a quem deveria se dedicar a escola:

Estou muito feliz em vê-lo lançar a renovada escola, e eu me lamento de uma coisa: eu não posso prestar a este jornal de todo o apoio que eu gostaria de prestar.

Tudo tem que ser refeito na escola atual. Em primeiro lugar. A educação propriamente dita: isto é, a formação do ser moral: para o indivíduo ativo, cheio de iniciativa, empreendedor, corajoso, livre da timidez de pensamento que é o traço distintivo do homem educado do nosso tempo e, ao mesmo tempo amigável, igualitário, de instinto comunista e capaz de sentir a unidade com todas as pessoas do mundo inteiro e, portanto, livre de preconceitos religiosos, estreitamente individualista, autoritário, etc..., que nos incutiu a escola¹¹.

Há diversos pontos centrados em aspectos essenciais da educação: objetivos e finalidades da educação, educação intuitiva, escola primária, como se criar uma escola nova, ensino obrigatório, educação pelo ambiente, educação integral, princípios fundamentais da

¹⁰ L'école emprisonne les enfants physiquement, intellectuellement et moralement, pour diriger le développement de leurs facultés dans le sens voulu. Elle les prive du contact de la nature afin de pouvoir les modeler à guise. Et c'est là l'explication de tout ce que j'ai signalé ici: le soin qu'ont pris les gouvernements à diriger l'éducation des peuples et la faillite des espérances des hommes de liberté.

¹¹ Je suis très heureux de voir que vous lancez l'école rénovée, et je regrette une chose: c'est que je ne puisse prêter à ce journal tout l'appui que j'eusse voulu lui prêter. Tout est à refaire dans l'école actuelle. Avant tout. L'éducation proprement dite: c'est-à-dire la formation de l'être moral: de l'individu actif, plein d'initiative, entreprenant, courageux, débarrassé de cette timidité de la pensée qui est le trait distinctif de l'homme éduqué de notre époque et, en même temps sociable, égalitaire, d'instinct communiste et, capable de sentir son unité avec tous les hommes de l'univers entier, et, partant affranchi des préjugés religieux, étroitement individualistes, autoritaires, etc., que nous inculque l'école

educação, modos de aquisição do conhecimento, entre outros. Estes tópicos, dada a amplitude e dimensão epistemológica, demonstram que os objetivos da Revue e da Liga eram grandes no propósito de constituir um campo de pesquisa educacional e promover a revolução da escola. Raros estudos se dedicaram a estas fontes primárias, destacando-se aqui Frédéric Mole (2011), cujo artigo *L'École rénovée: une revue d'éducation nouvelle entre anarchisme et syndicalisme (1908-1909)*¹², apresenta considerações inéditas acerca desta revista pedagógica. Uma das principais observações de Mole é que, conforme o próprio título indica, a Revue foi uma importante precursora dos sindicatos de professores franceses, sendo Henriete Meyer, professora ativa tanto na fundação da Liga quanto na produção da Revue, como secretária, uma das importantes articuladoras desta relação.

Mole, no início de seu artigo expressa a importância da revista dizendo que “A revista l'école rénovée ocupa um lugar singular na história da educação nova”. Esta afirmação corrobora a preocupação de situar a Liga e a Revue no contexto de transformação da escola na Europa. O estudioso também aponta a convergência das duas frentes matriciais da revista, personificadas nas figuras de pensadores libertários: Ferdinand Domela-Nieuwenhuis, Jean-François Elsländer, Henri Roorda van Eysinga, Charles-Ange Laisant e Paul Robin; e de professores sindicalistas como M.-T. Laurin, Gabriel Persigout, Louis Bouët, Maurice Dubois e Jules Raffn. Cita o pedagogo Albert Thierry, na perspectiva da transformação da escola pública. Mole observa que a Revue apresentou uma orientação inicial de crítica radical à instituição escolar que foi sendo alterada em função de um pragmatismo estratégico ligado aos seus atores. Considera a L'école Rénovée uma experiência editorial importante ao desenvolvimento da reflexão de professores sindicalistas no campo pedagógico, de modo que ela prefigura a criação da *L'école émancipée*, em 1910, ligada à Federação Nacional de Sindicatos de Professores franceses, fundada em 1906.

As observações de Mole são fundamentais à compreensão de diversas características da *L'école Rénovée*, mas um dos aspectos mais importantes observados é a questão da militância pedagógica e revolucionária, voltada aos grandes temas da educação nova e denúncia das concepções e práticas retrógradas do ensino tradicional. O reconhecimento da riqueza nativa da criança, as condições de uma educação libertadora, o projeto de transformação profunda da sociedade pela educação e pela escola são fins desta pedagogia muito bem explicitados por este periódico. As grandes linhas gerais que regiam a *Revue L'École Rénovée* foram oficialmente expressas no primeiro número, correspondendo à proposição de um

¹² Este artigo é oriundo de uma pesquisa acadêmica, de maior profundidade.

Programa, com amplos objetivos a serem perseguidos. As primeiras informações postas a público traziam o objetivo de elaboração de um “plano de educação moderna”. A revista constituiria uma tribuna destinada à exposição e discussão de ideias e experiências relacionadas à renovação da escola e à concentração e aliança destas ideias e experiências. Dessa forma, o Programa da *Revue L'École Rénovée* apresentou grandes eixos articuladores das ideias e experiências:

Programa da Revue L'École Rénovée	
Discussão de ideias gerais sobre a educação física, intelectual e moral das crianças tal como resultam os dados da ciência moderna e em conformidade as atuais necessidades sociais;	
Estudos sobre a infância – fisiologia e psicologia da criança; florescimento e desenvolvimento das faculdades;	
Educação física - organização material da escola na visão de uma educação física normal. A vida física da criança na escola.	
a) A organização intelectual da escola. Elaboração de um plano de educação intelectual. b) A concepção geral do objetivo da educação intelectual - O sentido dos métodos. As relações estabelecidas entre os conhecimentos. A ordem de sua aquisição. Os meios e procedimentos de ensino. c) Distribuição dos conhecimentos - Conhecimentos que dependem da vida. Os meios escolares. Conhecimentos que dependem do trabalho. As oficinas escolares. Conhecimentos que dependem da pesquisa e do estudo. As extensões da escola nos meios exteriores. d) Detalhes dos métodos naturais propostos pelas diversas matérias de ensino. e) Modos de aquisição dos conhecimentos. f) Modos de classificação dos conhecimentos.	
Estabelecimento de um programa conforme as fases de desenvolvimento intelectual da criança, de maneira que os conhecimentos se constituam em um conjunto cujas partes estão harmoniosamente ligadas entre si, correspondendo a seus estados intelectuais completos e sucessivos.	
Regime moral da escola	
A educação dos educadores	

A extensão da escola. A influência que a escola deve ter sobre toda a vida humana. A escola, centro social da vida física, intelectual e moral dos grupos humanos. A educação continuada.
A influência da escola sobre os pais e a vida familiar. Educação de mães e pais.
Os meios materiais da educação. Arquitetura e disposição da escola. As coleções. As reproduções e os trabalhos artísticos.
Os livros para crianças.
A História da educação, dos métodos, das tentativas, etc.

O Programa acrescenta ainda a informação seguinte:

A revista assinala também todas as tentativas que ocorrem em cada país pela renovação da escola e os trabalhos que a ela se relacionam. Também uma bibliografia informativa sobre todas as publicações relacionadas aos objetos da revista. Nós solicitamos, portanto às pessoas cuja atenção tenha alcance sobre um desses pontos desse programa que gentilmente nos enviem, seja uma exposição de suas ideias, seja os resultados de seus trabalhos. A revista poderá publicar igualmente os estudos sociológicos ou políticos se relacionando aos fatos sociais que podem ter um influencia sobre a renovação da escola. A Escola Renovada dirige-se a um grande público: trata-se de refletir e discutir sobre uma questão que é muito abandonada à pedagogia oficial; trata-se de compreender que a escola, tal qual ela está organizada não responde às necessidades sociais e individuais da educação das crianças. Os promotores da revista esperam provocar um movimento que interesse a todos aqueles que esperam da renovação da escola moderna a renovação da sociedade. São com estes objetivos que eles tentaram divulgar ao público as ideias que ficam geralmente confinadas nas revistas especiais.

Este Programa, assinado por Elslander e Ferrer, referendou o campo teórico-prático da Liga e da Revista. Estes propósitos iam de encontro à gênese de certas práticas educacionais, apontando as possíveis transformações e rupturas e buscando erigir outra base. A revolução teórico-metodológica seria um passo para a instauração de um novo momento de evolução educacional. Mole argumenta que a Revista se localizava no âmbito de um movimento radical de educação nova, movido por concepções libertárias, socialistas revolucionárias e sindicalistas. É importante notar que já em 1903, Henriete Meyer expressava preocupação com a organização do professorado francês em relação aos movimentos pela escola laica, em ascendência na Europa. Publicou no Boletim da Escola Moderna de 30/11/1903, ano III, nº3, o texto intitulado *Al Magisterio libre*, no qual discute:

Ante todo creemos necesario observar que el adjetivo laica que usan

nuestros colegas franceses, y el libre, que nosotros aplicamos á la enseñanza, se fundan, allá en la lucha entablada por el Estado contra la Iglesia, oponiendo el dogma estatista al religioso; entre nosotros en la idea de rechazar todo dogma.

Se ha pensado en la creación de un periódico que se dividirá en tres secciones:

1º Derechos y deberes: educación social y profesional del maestro y de la maestra. Defensa contra todo ataque á la libertad de conciencia y de opinión de maestras y maestros. (...)

2º Laicización de la escuela laica: (este epígrafe, aparte de lo que á continuación se expone, justifica lo que queda dicho acerca de las palabras laicas y libres). El periódico emprenderá una tarea activa contra los libros que por la glorificación de la guerra, de la mentira y del fanatismo deforman el cerebro del niño, y en contraposición dará a conocer los pocos libros escolares que se inspiran en la verdad científica y en la solidaridad social é internacional.

3º Defensa de los intereses morales y materiales de la maestra y del maestro: El periódico se esforzará en sustraer á la intimidación clerical, política o administrativa á todo educador cuya enseñanza esté conforme con el criterio libre y afirmará su derecho á la vida social.

En el fondo, todos os problemas sociales se resuelven en una cuestión de educación, y es bien seguro que cuando la enseñanza, excluyendo todo error tradicional y todo prestigio rancio, se apoye sobre la ciencia, la razón y la solidaridad no estará lejos la sociedad de alcanzar el grado de perfección posible. Defender el magisterio consciente y libre es, pues, preparar una humanidad libre, consciente y Feliz.

Henriette Meyer

114. rue des entrepreneurs, Paris, XV.

Henriete Meyer, articulada indiretamente à Escola Moderna desde sua fundação, expressou ativamente o interesse do professorado francês pela organização sindical e pela renovação de aspectos teóricos e conceituais da escola. A educação e o magistério são compreendidos como âmbitos políticos de ação transformadora na sociedade. O engajamento de educadores sindicalistas como Meyer no movimento racionalista representou alguns dos primórdios da luta educacional nos quadros do magisterio público francês; luta esta envolta pelo caráter combativo e autónomo do racionalismo.

A Revue publicou ainda em seu primeiro número, além do mencionado Programa, diretrizes e estatutos, os quais assinam o “Comitê internacional de iniciativa e direção”. Estas diretrizes, como fundamentos teórico-práticos da Liga, trouxeram importantes referências da sua organização, principalmente no que se refere ao caráter das transformações pedagógicas propostas. Assim, a liga se estabeleceu sobre as seguintes bases:

Liga Internacional pela Educação Racional da Infância	
1.	A Educação da infância deve fundamentar-se sobre uma base científica e racional, descartando quaisquer noções místicas e sobrenaturais;
2.	A instrução é uma parte da educação. A instrução deve compreender também, junto à formação da inteligência, o desenvolvimento do caráter, a cultura da vontade, a preparação de um ser moral e físico bem equilibrado, cujas faculdades estejam harmonicamente associadas e elevadas ao seu máximo de potência;
3.	Educação moral, muito menos teórica do que prática, deve resultar principalmente do exemplo e apoiar-se sobre a grande lei da solidariedade;
4.	É necessário, sobretudo no ensino na primeira infância, que os programas e métodos estejam adaptados à psicologia da criança, o que quase não sucede em parte alguma, nem no ensino público nem privado.

Ha dois pontos centrais e estruturais presentes nestas diretrizes: a formação moral como alicerce da prática pedagógica e o desenvolvimento psicológico da criança. Os programas, currículos e métodos escolares deveriam ser concebidos em correspondência à constituição de uma base moral desde a primeira infância e ao estágio de desenvolvimento psicológico da criança, sendo esta última discussão fator muito recente no período, presente entre os primeiros trabalhos relacionados ao movimento Escola Nova. Este fluxo de renovação da educação, que culminou no movimento Escola Nova foi marcado por espaços de organização contemporâneos à Liga, como o *Bureau International des Écoles Nouvelles* criado por Adolphe Ferrière, ainda em 1899 e, um pouco depois, em 1921, a *Ligue internationale pour l'Éducation Nouvelle*. Esta última trabalhou com a divulgação da revista *Pour l'ère nouvelle* e diversos debates nos congressos, entre educadores como Ovide Decroly, Pierre Bovet, Édouard Claparède, Adolphe Ferrière, Celestin Freinet, Roger Cousinet, Maria Montessori, Jean Piaget, Henri Wallon, Alexander Neill (Raymond, 2011). Certamente, esta época foi fruto de muitos anseios voltados à mudança educacional, envoltos por um largo leque de caminhos possíveis. Mole situa o pensamento de Ferrière relação ao trabalho realizado pela L'École Rénovée e por Ferrer:

Deve-se notar aqui que o termo nova escola nunca se refere ao Bureau Internacional das novas escolas criadas por Adolphe Ferrière, em 1899. No entanto, poucos dias depois de sua execução, Ferrière saúda à memória Ferrer. É claro que ele lamenta seu "materialismo" e "ideias irreligiosas", e não reconhece este "generoso, mas utópico ideal anarquista, para o nosso tempo, pelo menos." Mas, citando longamente L'École rénovée, Ferrière insiste sobre "o que há de belo e desinteressado" na obra escolar do pedagogo anarquista e afirma que seu "ideal pedagógico [...] passa a ser um dos muitos espíritos iluminados do nosso tempo". Os autores L'École rénovée e os pedagogos libertários são reconhecidos como militantes do grande movimento de educação nova (Mole, 2011:6)¹³.

Diversas questões discutidas no âmbito da Liga Internacional pela Educação Nova, voltadas, sobretudo para questões metodológicas e a relação de novas ciências, como a psicologia com o campo da educação, concordam em certas nuances com as defendidas pelos racionalistas; provavelmente por representarem o amadurecimento pedagógico uma época. Questões específicas sobre a infância, como a expressão criativa, a espontaneidade, a volta ao naturalismo rousseniano e o desenvolvimento cognitivo infantil constituíram expressões e preocupações que, na última década do século XIX, povoaram as teorias educacionais. Para a Escola Nova e a Escola Ativa, de Ferrière, por exemplo, a criança tem uma energia potencial que se manifesta por um poder criativo, que a educação deve ajudar a expressar ” (Raymond, idem). Certamente, se é possível perceber, do ponto de vista de algumas abordagens educacionais alguns pontos de relação, há no campo político e filosófico distinções muito radicais. A Liga pela Educação Nova tinha uma proposta liberal de formação do nacionalismo, do indivíduo democrático e do cidadão; respondia aos interesses de reforma da educação em função das atualidades políticas, econômicas e tecnológicas de uma sociedade que se pretendia liberal. Tais elementos podem ser apreendidos no exame de alguns dos princípios sobre os quais se fundou esta Liga e que fizeram reverberar pelo mundo ocidental certa concepção de renovação educacional:

¹³ Il faut ici remarquer que le syntagme école nouvelle n'est jamais référé au Bureau international des écoles nouvelles créé par Adolphe Ferrière en 1899. Pourtant, quelques jours après son exécution, Ferrière salue la mémoire de Ferrer. Certes il regrette son « matérialisme » et ses « idées irréligieuses », et ne se reconnaît pas dans cet « idéal anarchiste généreux mais utopiste, pour notre époque tout au moins ». Mais, citant longuement L'École rénovée, Ferrière insiste sur « ce qu'il y a de beau et de désintéressé » dans l'œuvre scolaire du pédagogue anarchiste et affirme que son « idéal pédagogique [...] se trouve être celui de bien des esprits éclairés de notre époque ». Les acteurs de L'École rénovée et les pédagogues libertaires sont donc reconnus comme des militants du grand mouvement de l'éducation nouvelle.

A renovação da educação impõe como base os seguintes princípios:

1. A educação deve colocar a criança na posição de compreender as complexidades da vida econômica e social do nosso tempo.
2. Deve ser projetada para atender às diversas exigências intelectuais e emocionais de temperamentos tão variados das crianças e dar-lhes a oportunidade de expressar-se em todos os tempos, de acordo com as suas características próprias;
3. Deve ajudar a criança a se adaptar voluntariamente às exigências da vida em sociedade, substituindo a disciplina baseada no constrangimento em função do medo de punição pelo desenvolvimento de iniciativa pessoal e prestação de contas;
4. Deve favorecer a colaboração entre todos os membros da comunidade escolar, levando professores e alunos a entender o valor da diversidade de caráter e da independência de espírito;
5. Deve trazer a criança para apreciar o seu próprio patrimônio nacional e receber com alegria. A contribuição original de qualquer outra nação humana cultura universal. Para a segurança da civilização moderna, os cidadãos do mundo não são menos necessários que os bons cidadãos de sua própria nação (Ligue internationale pour l'Éducation Nouvelle, 1935)¹⁴.

Nesse sentido, é importante dimensionar a relação entre a noção de renovação da educação movida pela Escola Nova e a consolidação da educação liberal, voltada à perspectiva de progresso no âmbito dos Estados Nacionais europeus. Mas, não obstante a renovação e reforma da educação no plano do liberalismo, este momento expressou também um contexto amplo de ações sociais voltadas às mudanças educacionais, que almejavam transformações sociais de caráter profundamente distintos e questionavam o papel social da instituição escolar. Esta movimentação em torno das bases da educação escolar referendou a heterogeneidade de visões políticas e filosóficas sobre a educação e constituiu um espaço de disputa no campo educacional, desde meados do século XIX. As diferentes finalidades e perspectivas, bem como os semelhantes meios que configuraram o conjunto de inovações pedagógicas representaram,

¹⁴ 1935. Un Congrès des îles britanniques de la ligue d'éducation nouvelle. Theme : l'éducation et les loisirs – Comment créer une culture démocratique ? http://hmenf.free.fr/article.php3?id_article=45. Une renovation de l'éducation a impose basée sur les principios suivants : 1. L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexies de la vie sociale et economique de notre temps. 2. Elle doit etre conçue de maniere à repondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de temperaments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caracteristiques propres; 3. Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontariement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le develeppement de l'iniiciative personelle et la responsabilité ; 4. Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maitres et eleves à comprendre la valeur de la diversité des caracteres et le l'independance d' esprit; 5. Elle doit amener l'enfant à apprecier son propre héritage national et à accueillir avec joie. La contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la securité de la civilización moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins necessaires que les bons citoyens de leur propre nation.

portanto, interesses, classes e diferentes agentes que buscaram a transformação do campo educacional, o que dificilmente poderia formar uma só convergência propulsora da *educação nova*. Nesse sentido, o que se compreende por Educação Nova ou Escola Nova (como marco histórico) se refere àqueles que se tomaram para si e para determinada convergência histórica o reconhecimento mundial de um grande, complexo e divergente contexto social e político de transformação da escola.

Retomando a *Liga Internacional para a Educação Racional da Infância*, os estatutos indicam:

Estatuto da Liga Internacional para a Educação Racional da Infância
Artigo primeiro: se constitui uma Liga intitulada Liga Internacional para a Educação Racional da Infância, com o objetivo de introduzir praticamente no ensino da infância em todos os países, as ideias da ciência, da liberdade e da solidariedade. Se propõe ademais procurar a adoção e aplicação dos métodos mais apropriados à psicologia da criança, a fim de obter os melhores resultados com o menor esforço.
Art.2: Os meios de ação da Liga consistem em uma incessante propaganda, sob todas as formas, dirigidas mais especialmente aos educadores e pais de família.
Art. 3: Torna-se membro da Liga por adesão aos princípios de lha servem de base e pelo pagamento anual de frs1,20, como mínimo (10 centavos ao mês).
Art.4: A Liga pode constar em todos os países das seções ou dos grupos, cujo funcionameno resulte do acordo com o Comitê de iniciativa e direção instituído pelo 5 art. seguinte.
<p>Art5. A adminstração da Liga corresponde a um Comitê internacional de Iniciativa e de Direção, composto por no mínimo cinco membros e no máximo quinze, nomeados por um prazo de cinco anos por uma Assembleia Geral, sendo reelegíveis. O Comitê pode se completar com a agregação de novos membros designados por ele mesmo, os quais devem ser ratificados em assembleia geral, mais imediata.</p> <p>O primeiro Comitê de Iniciativa e Direção, cujas funções terminarão na assembleia de 1913, fica assim formado:</p> <p>Sr. Ferrer (Espanha – Presidente)</p> <p>C.A, Laisant (França – Vice Presidente)</p> <p>J.F Elslander (Bélgica)</p> <p>Ernest Haeckel (Alemanha)</p> <p>Wilinam Heaford (Grã-Bretanha)</p> <p>Guiseppe Sergi (Itália)</p> <p>H. Roorda Van Eysinga (suíça)</p> <p>Sra. Henriete Myer (Secretaria)</p>

Art. 6 – Se institui um Comitê Internacional de Proganda, com número ilimitado de individuos, cuja eleição corresponde ao Comitê de Inicativa e Direção, devendo ser ratificado pela assembleia Geral.
Art. 7 – A residência social da Liga se fixa em Paris, 21, Boulevard Saint-Martin, podendo se mudar para outro ponto de acordo com o Comitê.
Art.8 – L'école réenove, revista periódica publicada em Bruxelas, é o órgão titular da Liga.
Art.9 – O Comite de Iniciativa e Direção convocará a cada ano uma Assembleia Geral da Liga, com o objetivo de ouvir a memória anual do Comite, discutir as conclusões e deliberar sobre os assuntos da ordem do dia.

Na sequência do estatuto, a Revista publicou um convite aberto para adesão à Liga, direcionado a interessados e aos pais – e mães – para “livrar os filhos da escravidão intelectual em que durante séculos vive a humanidade”. E complementam: “separemos vuestros hijos del medio de tinieblas y de fealdad en que hemos nos conducido. Conduzcamoles hacia la belleza, hacia la luz”.

Conforme foi constatado pela pesquisa, poucos dos integrantes do *Comitê de Iniciação e Direção* da Liga possuem estudos biográficos mais aprofundados, o que ocorre na medida em que apresentam maior inserção no campo científico ou educacional. É o caso do alemão Ernst Haeckel (1834-1919), que, como filósofo, médico, naturista e evolucionista foi responsável pela divulgação do trabalho de Charles Darwin na Alemanha. Haeckel, como Darwin e Spencer representava uma importante referência teórica para os anarquistas de forma que sua relação com a Liga representa contribuição fundamental ao movimento. Guisepe Sergi (1841-1936) foi um importante antropólogo italiano que desenvolveu pesquisas de grande reconhecimento no campo da psicologia, antropologia e na construção da ideia da raça mediterrânea, em relação à raça germânica ou ariana. Publicou obras como *Introduzione allo studio della psicologia* (1881); *Origine e diffusione della stirpe mediterrânea* (1895); *The Mediterranean Race: a Study of the Origine of European Peoples* (1901). Sergi estabeleceu profundas reflexões sobre a renovação da educação, associando a ideia de degerenação da raça e da transmissão da cultura no âmbito das civilizações por meio da educação. Maria Montessori, na obra *Educação Científica*, inicia suas considerações críticas evocando Sergi nos seguintes termos:

Sergi, desde 1880, difundia o principio de que toda uma renovação dos métodos educacionais se imporia em consequência de observações coentificamente dirigidas (...) Em seu livro *Educazione e Instruzione*, síntese de suas aulas e conferências, preconizava o estudo da antroplogia pedagógica e da psicologia experimental para levar o educador a palmilhar a via da desejada renovação. ‘Desde há muitos anos, dizia, venho lutando por

uma ideia que quanto mais aprofundo, mais se me afigura justa e útil para a instrução e a educação humana. Isso significa que para a elaboração de métodos naturais, visando o nosso escopo, são-nos necessárias numerosas observações exatas e racionais dos homens e, sobretudo, das crianças; é aqui que devemos situar as bases da educação e da cultura. A autoridade de Sergi fazia crer que a arte de educar o indivíduo seria consequência quase natural da experiência apenas (...) (1965:10)

Representa um dado muito importante que Maria Montessori tome Guiseppe Sergi como referência para a sua pedagogia científica, considerando o papel de Montessori no contexto da Educação Nova. Sergi é responsável pela publicação *La Scuola Moderna di Barcelona e Francisco Ferrer*, pelo Comitê Central Pro-Ferrer e Scuola Laica, em 1907, composto por outros professores, além de Sergi e por Luigi Fabri. Este fato confirma a heterogeneidade e diálogo do campo de renovação educacional, conforme observado anteriormente.

Jean-François Elslander (1865-1948) teve uma trajetória voltada à educação e à arte; quando jovem viveu em uma colônia de artistas e libertários, chamada Watermael-Boitsford, onde conheceu, em 1910, Georges Giroux. Elslander escreveu uma obra literária chamada *Raiva carnal* (1890) voltada à história de um ser primitivo e miserável, Marú, que vive na torre de um bosque, com Madeleine, filha de uma ex-amante morta. A história se desenvolve em torno de uma paixão descontrolada de doentia de Marú. O livro foi muito perseguido e censurado na França e na Bélgica, em função dos fortes conteúdos sexuais. Escreveu importantes obras ligadas ao campo educacional como *L'Éducation au point de vue sociologique* (1898), *L'enfance libérée* (1948), *L'École nouvelle. Esquisse d'une éducation basée sur les lois de l'évolution humaine* (1904) - *La Escuela Nueva – bosquejo de una educación basada sobre las leyes de la evolución humana*, na tradução de Anselmo Lorenzo, em 1908, para a Biblioteca Escola Moderna.

Charles-Ange Laisant (1841-1920) foi um importante matemático francês, com formação em engenharia, carreira militar, e trajetória na maçonaria. Exerceu cargo de deputado, entre 1885 e 1893. Ao longo de sua trajetória política, identificou-se com a extrema esquerda republicana, associando-se ao grupo político do general Boulanger. Silva (2013) revela que a aproximação de Laisant ao anarquismo ocorreu na década de 1890, por influência de seu filho Albert Laisant (1873-1928). “Além de converter o próprio pai, Albert convenceu seus dois filhos (portanto, netos de Charles-Ange), Maurice e Charles, a também aderirem às fileiras anarquistas (idem)”. Laisant colaborou com a imprensa anarquista francesa, destacando-se os periódicos *La Bataille Syndicaliste*, *L'École Rénovée*, *L'École Émancipée* e *L'Idée Libre*. Publicou as obras *Applications mécaniques du calcul des quaternions. Suivi de Sur un nouveau mode de*

178

transformation des courbes et des surfaces(1877); *Introduction à la méthode des quaternions* (1881), *Théorie et applications des équipollences* (1887), *L'Anarchie bourgeoise* (1887), *Pourquoi et comment je suis boulangiste*, (1887). Silva observa que “sua ação e militância no campo da educação e do ensino racional para crianças e adultos estebeleceu um fio condutor que continuou difundindo o Racionalismo Pedagógico e constituiu a conexão entre os ideais de Ferrer e das gerações posteriores, transmitindo e projetando para o futuro a prática inovadora da Escuela Moderna” (idem). Já o inglês William Heaford aparenta grande proximidade a Ferrer, sobretudo pelas várias publicações de textos sobre a Escola Moderna de Barcelona, na L'école rénovée. Heaford foi secretario da seção inglesa da Federação Internacional Livrepensadora. A conjugação deste Comitê foi, portanto, concretizada pelo engajamento político de cada representante, bem como pelo trabalho educacional em desenvolvimento no âmbito internacional. A contribuição de todos os integrantes do comitê com a Revista L'École Rénovée corrobora isso, como se pode notar na sistematização a seguir, que a apresenta os artigos e seus autores, publicados na Revue durante seus dois anos de duração:

Revue École Rénovée Ligue Internationale pour l'éducation rationnelle de l'enfance Comite international			
Francisco Ferrer (Espagne) - Président C.-A. Laisant (France) – Vice-president E. Häckel (Allemagne) J.-F. Elslander (Belgique) W. Hearford (Grand-Bretagne) G. Sergi (Italie) H. Roorda Van Eysinga (Suisse) Henriette Meyer (France).			
Ano I			
Ano I, nº1 15/04/1908	École Rénovée	editores	
	Estatuto e diretrizes da Liga.	editores	
	La renovation de l'ecole	Francisco Ferrer	
	La Pedagogie individuelle	F. Domela Nieuwenhuis	
	Une Letre	Piot Kropotkine	
	Notes sur l'education	Paul Robin	
	Um Escapé	D'Arsac	
	L'education naturelle	J.-F. Elslander	
	L'Ecole et le savoir inutile	H. Roorda Van Eysinga	

Ano I, nº2 15/05/1908		
	Les modes d'acquisition des connaissances	J.-F. Elslander
	L'esprit religieux et l'education	C.-A. Laisant
	Le enseignement intégral	Paul Robin
	Les principes fondamentaux d'education	F. Domela Nieuwenhuis
	L'enfance et ses droits	Willian Heaford
	La Ligue Internationale pour l'education rationnelle de l'enfance	C.-A. Laisant
	L'action	Henriette Meyer
	Le congrès des syndicats d'instituteurs français	--
	Bibliographie	--
	Correspondance	A.Boutkewitsch
Ano I, nº3 15/06/1908		
	Mère et enfant	Ellen Key
	L'enseignement religieux et l'enfance	F. Tarrida Del Marmol
	L'ecole et le savoir inutile	H. Roorda Van Eysinga
	L'éducation morale	J.F. Elslander
	Comment faut-il réformer l'éducation?	Guiseppe Sergi
	L'éducation progressive	G. de Vaulabelle
	Les Livres et l'éducation	C.A. Laisant
	L'école moderne	Willian Heaford
	Bibliographie/ correspondance	Editores
Ano I, nº4 15/07/1908		
	La Récolte des connaissances	J.F. Elslander
	L' enseignement integral	Paul Robin
	La libération de la femme des charges de la maternité	Alexandra David
	Les doctrines de M. Jules Soury	C.A. Laisant
	Les Instituteurs publics français et leurs revendications actuelles	M.T.Laurin
	Bibliographie	--
	Bulletin mensuel de la ligue internationale pour l'education rationnelle d'enfance.	--
Ano I, nº5 15/08/1908		
	L'éducation par l' ambience	A. Pratelle
	L'ecole de l'avenir	J.F. Elslander
	Les Stations d'études pédologiques	Dr. Boulenger
	L' enseignement integral	Paul Robin
	D'um plan d'education moderne	G. Persigout
	L'école moderne	Willian Heaford
	La Ruche – de Rambouillet	J-F. Elslander
	Bibliographie	--
	Bulletin mensuel de la ligue internationale pour	--

	l'education rationelle d'enfance.		
Ano I, nº6 15/09/1908			
	L'ecolier est um Prévenu	H. Roorda Van Eysinga	
	L'education par le travail	J.F. Elslander	
	Deux Ecoles types pour enfants irréguliers et réguliers	J.F.E	
	Bibliographie	--	
	Ligue pour l'education rationelle d'enfance.	C.A.Laisant	
Ano I, nº7 15/10/1908			
	Comment Créer l'ecole nouvelle?	J.F. Elslander	
	Un Cours d'histoire pour les enfants	H. Roorda Van Eysinga	
	Elisée Reclus éducateur	A. Pratelle	
	L'école moderne, son oeuvre et son influence em Espagne et à l'étranger	Willian Heaford	
	Um plan d'éducation rationelle	J.F. Elslander	
	Avis	--	
Ano I, nº7 15/10/1908			
	Comment Créer l'ecole nouvelle?	J.F. Elslander	
	Quelques idées	J.M.Le Franc	
	L'ecole renovée de demain. L'ecole revo de aujourd'hui	Grandjouan	
	L'education démocratique	Pierre Beau	
	Pour la renovation de l'enseignement	M.T.Laurin	
	La loi sur l'instruction obligatoire entrave les meilleures iniciatives	E.N.	
	L' enseignement obligatoire à travers l'Europe	S-L. Prenau	
	Un projet de synthèse scientifique	A. Pratelle	
	Aux instituteurs	--	
	Ligue internationale pour l'education rationelle d'enfance.	--	
	Bibliographie/ Correspondance Avis	--	
	Ano II		
Ano II, nº2 30/01/1909			
	Un instituteur allemand	H.Scharrelmann. C. Vaillant	
	Les idées de Lavoisier sur l'instruction sociale de l'enfance.	J. Guillaume.	
	Bibliografie	Maurice Dubois	
	Carnet d'un syndiqué. A propos de congrés prochains	--	
Ano II, nº3 06/02/1909			
	Nouvelles de Vosves	Albert Thierry	
	Un Programme d'enseignement historique intuitif	M.T . Laurin	

	Trois lettres d'un Instituteur rural que veut être Socialiste	Ch. Guieysse	
Ano II, nº4 13/02/1909			
	L'affaire du syndicat des instituteurs de Maine-et-Loire	J. Roux	
	Une Enquete	J. Raffin	
Ano II, nº5 20/02/1909			
	L'enseignement du français à l'école primaire	Fontaine	
	Deuxième lettre à un instituteur	Ch. Guieysse.	
	Carnet d'un Syndiqué	--	
Ano II, nº6 27/02/1909			
	Pour établir un enseignement concret dans les écoles rurales	M.-T. Laurin	
	Troisième lettre à un instituteur	Ch. Guieysse	
	L'école primaire et la préparation à la vie	Maurice Dubois	
	Une page de P.J.- Proudhon	P.J.- Proudhon	
Ano II, nº7 06/03/1909			
	La méthode d'initiation dans l'enseignement du calcul	C.A. Laisant	
	De l'abus des règles dans l'enseignement des mathématiques élémentaires	H. Roorda Van Eysinga	
	Bibliografie	--	
Ano II, nº8 13/03/1909			
	Le certificat d'Etudes Primaires	J. Raffin	
Ano II, nº9 20/03/1909			
	Le certificat d'Etudes Primaires	J. Raffin	
Ano II, nº10 27/03/1909			
Redaction et administration : F. Ferrer Charles Albert Maurice Dubois	L'Allègement et l'adaptation des programmes	M.-T. Laurin	
	Pauvres enfants ! Malheureux enfants!	Chtchédrine	
	Pestalozzi, instituteur et pédagogue	M.-T. Laurin	

Ano II, nº11 03/04/1909			
A l'école laïque Foudateur: Francisco Ferrer	L'art à l'ecole primaire	Marcel Boris	
	De la dolicité intellectuelle des ecoliers	H. Roorda Van Eysinga	
Ano II, nº13 17/04/1909			
L'école administrativa	L'affaire Caron	M.D.	
	L'art Du peuple	W. Morris	
----- números não localizados pela pesquisa			
Ano II, nº21 12/06/1909			
	Nouvelles de Vosves –	Albert Thiery	
	Comités d'Action pédagogique	M.T Laurin	
	Contre “Le Statut »	Louis Bouet	
	Pages Ancienes	--	
...			
Ano II, nº23 26/06/1909			
La Revue et le vacances	L'enseignement de l'agriculture à l'école rurale	M.-T. Laurin	
	Carnet d'un syndiqué	Jean Paysan	
	Lectures I	Leonard da Vinci	
	Lectures II	Paul Claudel	
	Écoles mixtes à deus classes	F. Maroux	
Ano II, nº24 03/07/1909			
La Reuve et les Vacances	Chefs et ouviers	X.Y.Z.	
	Le Statut des Fonctionnaires	Émile Glay	
	A propos du Statut	--	
Ano II, nº25 10/07/1909			
	L'ecole et la société	Maurice Dubois	
	But de l'education	C.A. Laisant	
	Le Favoritisme administratif	M.-T Laurin	
	Lectures (I) Carlyle (II) Saint-Simon (III) X	--	
	Un point d'histoire	James Guillaume.	
Ano II, nº26 17/07/1909			
	L'enseignement des sciences botanique et agricoles à l'école rurale	A.Bourdon	

	Chefs et ouvriers	--	
	La redaction au cartifcat d'études	Marcel Boris	
	Carnet d'un syndiqué	Jean Paysan	
Ano III			
Ano III, nº1 20/10/1909			
	Aux Lecteurs – Ferrer ils mort	Maurice Dubois.	
	A propos Du congrès de Nancy	M.T-Laurin	
	L'histoire du peuple	E. Reynier	
	L'élève au maitre	A. Thierry	
	A propos du monopole	Marcel Borit	

A Revue apresenta, como se pode notar, abordagens diversas relacionadas ao tema educacional, envoltas pela esfera social e política de um movimento radical de educação nova. Inspirada no projeto de transformação da educação, a revista expressou que, como salienta Mole: “a ideia de uma educação nova é inseparável do projeto de uma sociedade melhor e mais justa” (idem:4). A busca por uma sociedade mais justa e transformada por novos valores morais e políticos foi verbalizada pela Revue mediante esta esfera de convergências e divergências entre as concepções libertárias, as concepções socialistas revolucionárias e sindicalistas da educação e da escola, conforme define o mesmo autor:

Primeiro, o projeto de educação para o emancipação das crianças está ligado ao objetivo de favorecer à criação de um corpo crítico de professores na rede pública de ensino. Então, um mesmo movimento de professores e pais devem se unir na obra de emancipação das novas gerações. Ao fundar esta revista, Francisco Ferrer declara querer abrir a um "grande público" um espaço onde "todas as idéias e todas as tentativas que se relacionam com a renovação da escola" fossem discutidas e onde poderia ser elaborado "plano de educação moderna", com vocação de ser aplicado tanto em instituições do Estado como fora delas...(idem:4) ¹⁵

Com esta interpretação se percebe que o plano empreitado pela Liga abrangeu, de maneira ampla, vozes originais do magistério público e republicano francês e, portanto, da escola existente, e vozes oriundas da contraposição radical à esfera pública, corroborando com

¹⁵ D'abord, le projet d'une éducation visant l'émancipation des enfants est lié à celui de favoriser la constitution d'un corps d'instituteurs critiques au sein de l'institution scolaire publique. Ensuite c'est d'un même mouvement qu'instituteurs et parents doivent se rassembler dans l'œuvre d'affranchissement des générations nouvelles (...)En fondant cette revue, Francisco Ferrer déclare vouloir ouvrir à un « large public » un espace où « toutes les idées et toutes les tentatives qui se rapportent à la rénovation de l'école » seraient discutées et où pourrait être élaboré un « plan d'éducation moderne » ayant vocation à s'appliquer tant au sein des institutions scolaires d'État qu'en dehors d'elles.

a tensão mencionada por Ferrer acerca dos meios de renovação e transformação da educação: “a renovação da educação deve ser realizada contra a escola estabelecida, fora dela – por meio da criação de novas escolas - ou deve ser efetivada na escola, por um processo de transformação interna a instituição”(Mole, idem:4). O primeiro número da Revista, que trouxe o referido texto de Ferrer (já mencionado neste trabalho - *La Renovation de l'école*), sintetizou a crítica à escola estatal, liberal e republicana, que aprisionava os indivíduos de maneira proporcional ao ensino confessional. Mas também apresentou algumas das tonalidades presentes neste conjunto de interesses, objetivos e esforços comuns em torno da educação, representado pela Liga Internacional pela Educação Racional da Infância. Henriette Meyer, em um texto de divulgação da Liga, trouxe alguns dos objetivos de abrir o espaço para a vinculação de pessoas interessadas e esclareceu que

As observações aqui apresentadas podem ser resumidas da seguinte maneira: esta nova organização é realmente necessária? Já existem numerosas associações de professores, amigos, federações; as organizações sindicais têm feito notáveis progressos. Não seria o risco de trazer certa desordem ao movimento, efetuando um desvio inoportuno de energias e boa vontade?¹⁶ (*L'école Rénovée*, Ano I, nº1)

Ela complementa estes questionamentos destacando que o melhor meio de organização deve respeitar a independência e a autonomia completa das associações. O respeito à autonomia das organizações e associações de professores existentes e o movimento de articulá-las, no plano internacional, mediante objetivos comuns voltados à transformação da escola em favor da criança, demandava também a própria conscientização do magistério e a compreensão do papel social dos professores. Assim, inúmeras discussões se apresentam na revista em torno desta questão, refletindo acerca do papel da escola laica republicana e as possibilidades de transformação de suas estruturas pedagógicas internas, mediante o trabalho dos professores, bem como sobre a profunda crítica pautada em suas contradições sobretudo sociais e morais. Estas tensões estiveram presentes nos diversos momentos da revista, tornando-a expressão viva das contradições presentes no campo educacional, mesmo diante de buscas e objetivos comuns. O segundo ano da revista acentuou estas diferenças, como se nota entre o teor dos artigos e a ausência de algumas pessoas, como o J-F. Elslander. A revista número dois do ano II

¹⁶ Les observations présentées peuvent à peu près se resumer ainsi: cette organisation nouvelle est-elle bien nécessaire? Il y a déjà de nombreuses associations d'instituteurs, des amicales, des fédérations; l'organisation syndicale fait parmi eux de notables progrès; ne risque-t-on pas d'apporter un certain trouble dans ce mouvement, d'amener une deviation fâcheuse des énergies et des bonnes volontés?

apareceu em 30/01/1909. O nome de Francisco Ferrer continua aparecendo como fundador da revista; mas também passam a constar como redação e administração Charles Albert e Maurice Dubois. Provavelmente por contribuição de Albert e Dubois, os artigos passaram a se direcionar mais diretamente a questões da escola pública e à organização sindical.

Há convites, assinados, sobretudo, por Dubois aos professores e assinantes da revista para que se sindicalizem, não somente por princípios, mas por ação: “Mille syndicalizants ne valent pas cinquante syndiqués”. As movimentações em torno da sindicalização de professores tornaram-se preocupação central da revista, que consolidou seu papel na organização de professores. Muitos textos e notícias sobre a organização sindical são finalizados com expressões como: “pour la Fédération nationale des syndicats d’institutrices et d’instituteurs de France”. Esta segunda fase da revista acentuou, portanto, o olhar revisionista sobre a escola e o do sistema educativo imposto como chave na formação da cidadania e da república. Tratava-se, portanto, da resistência no interior do próprio sistema, fundada na organização sindical que, por sua vez, se fundamentava em bases profundamente críticas e em muitos aspectos libertárias. M-T Laurin, cujo primeiro artigo na revista aparece no ano I, nº4 15/07/1908, intitulado *Les Instituteurs publics français et leurs revendications actuelles* foi uma das fortes expressões neste sentido. Em um texto, publicado na revista número 7, ano I, sob o título *Pour la Renovation de l’enseignement*, M-T.Laurin introduz a discussão apresentando a possibilidade da reforma como via possível de transformação ou renovação da escola, atribuindo ao Estado o papel da neutralidade e da introdução da educação racional e científica:

Para chegar a uma profunda reforma do ensino primário, é necessário primeiramente se dirigir à opinião pública, ser de interesse aos pais de família uma cultura racional, para então garantir a colaboração de professores e professores de escolas públicas e, finalmente, criar modelos de escolas, escolas normais e escolas básicas. Pelos esforços de tanta boa vontade, requer exigir do Estado uma neutralidade real e completa em matéria de ensino e a introduzir um sistema de educação racional e científica¹⁷.

Seguindo ainda o sindicalismo como base de resistência e organização de professores como classe de trabalhadores, há ainda algumas seções constantes no segundo ano da Revue, chamadas *Carnet d’un Syndiqué* e *Le certificat d’Etudes Primaires* que fazem discussões inteiramente relacionadas a esta questão, expressando inclusive questões voltadas às práticas

¹⁷ Pour pouvoir arriver à une réforme profonde de l’enseignement primaire, Il est nécessaire d’abord de s’adresser à l’opinion publique, d’intéresser les peres de famille à une culture rationnelle, puis de s’assurer la collaboration des institutrices et des instituteurs publics et enfin de créer des écoles modèles, écoles normales et élémentaires. Pour que les efforts de tant bonnes volontés, résolu à exiger de l’Etat une neutralité réelle et complète en matière d’enseignement et à introduire un système d’éducation rationnelle et scientifique.

de ensino e à supervisão efetuada pelos inspetores de ensino. A crítica aos inspetores é latente e demonstra o quanto, mesmo no âmbito da perspectiva da reforma educacional, a Revue propunha uma transformação radical. O *Carnet d'un Syndiqué* - Ano II, nº23, de 26/06/1909, escrito por Jean Paysan traz uma interessante história sobre um professor e um inspetor, na visão de um sindicalizado:

Je trouvais hier une des mis amis: "Je viens, me dit-il, de rencontrer un homme heureux. Tu sais, Chose, notre collègue de l'autre cote de l'eau? _ Ah! Que lui est-il, donc arrivé? _ Il a eu hier visite de l'inspecteur. _ Je comprends, dit-je; la constatation par un chef des résultats d'un bon travail, d'un labeur acharné et persévérant a procure à l'auteur une douce fierté: c'est bien humain et c'est bien naturel. Alors, l'inspecteur fait un excellent rapport à notre collègue Chose? - Tu n'y es pas, repris mon ami. Le rapport fut, comme ordinaire, médiocre. Si Chose est si joyeux c'est que, selon son expression, si est débarrassé! Il vient de mettre au feu son cahier de préparation.

Si chose était syndiqué, s'il était adhérent au Syndicat dont je fais partie, je demanderais immédiatement son exclusion pour manque de conscience professionnelle.

Assim, a Revue *L'école Rénovée*, ainda sob as mãos de Ferrer i Guardia, tornou-se um núcleo de discussão sobre a renovação/reforma ou transformação da educação em meios altamente críticos e desmobilizadores do poder estatal no controle ideológico dos professores. De acordo com Mole, a Revue foi o primeiro periódico pedagógico independente de professores sindicalizados franceses, que resulta, em 1910, na criação do *L'École émancipée*, órgão pedagógico da *Fédération Nationale des Syndicats d'instituteurs*, como já foi anteriormente observado. Mole acrescenta ainda que

Os professores sindicalistas saudam o nascimento do primeiro periódico educacional totalmente independente da administração escolar e das grandes editoras, representando a uma só vez um instrumento de transformação da escola e modelo de um futuro órgão pedagógico sindicalista. A reivindicação de uma autonomia pedagógica, estreitamente ligada a uma independência corporativa, e a participação no desenvolvimento de novas formas de ensino envolvem, aos olhos dos militantes, o desenvolvimento de uma imprensa independente, pode contribuir para liberar tanto a palavras quanto as iniciativas dos professores. Laurin espera que *L'École rénovée* permita o desenvolvimento do "espírito de livre crítica e iniciativa" aos professores e questionar a "pedagogia oficial"(idem:10)¹⁸.

¹⁸ Les instituteurs syndicalistes saluent dans la naissance de ce premier périodique pédagogique totalement indépendant de l'administration scolaire et des grands éditeurs, à la fois un instrument de transformation de l'école et le modèle d'un futur organe pédagogique syndicaliste. La revendication d'une autonomie pédagogique, intimement

O segundo ano de atividade da Revue foi marcado, portanto, pela fusão cada vez mais acentuada da ação sindicalista ao projeto educacional racionalista. A história do sindicalismo, como demonstra Lenoir (2009), toma a educação como dimensão inseparável das práticas de emancipação dos trabalhadores. A ideia de instruir para revoltar encontra, neste contexto, sentido dentre as diversas discussões presentes na *Revue L'école Rénovée*. Maurice Dubois, no número nº1 - 20/10/1909, do terceiro ano da Revue escreveu o texto *Aux Lecteurs* que rememora a figura de Ferrer, a partir de sua morte. Depois deste fato, a *Revue L'école Rénovée* tem sua organização e publicação encerradas. Maurice Dubois chega a acusar dificuldades financeiras e organizacionais, com a ausência de Francisco Ferrer, na condução da revista e da Liga:

Francisco Ferrer est mort. Il est mort glorieusement dans les fossés de Montjuic, victime de la peur des gouvernants, victime de haines que son oeuvre suscitait.

Il avait rêvé d'une Espagne enfin délivrée de l'inquisition, il avait rêvé que cette terre classique de l'intolérance verrait s'épanouir un jour la pensée libre et la raison triomphante. Il avait mis toute sa confiance dans les générations qui viennent, il s'appliquait à les former libérés des préjugés, des superstitions qui ont causé sa perte. Il consacrait toutes ses forces à l'éducation de l'enfance ; il la voulait heureuse et libre.

Avec un désintéressement absolu, il a vécu pour elle. Pour elle, il est tombé en criant : « Vive l'Ecole Moderne ! ». D'autres le vengeront. Si nous l'avons aimé, à nous de continuer son oeuvre.

L'école rénovée lui était chère. Elle était lui l'extension de son école de Barcelone. Avec nous, il y a trois mois à peine, il dressait un plan pour trois ans. Hélas, nous ne nous doutons pas de sa fin si terrible et si proche !

Maintenant il est mort. Il avait vécu courageux, il est mort en héros. Aux hurlements des chacals d'Espagne acharnés à sa perte, les hyènes de France ont répondu par leurs grognements. La vermine de tous les pays forme toujours une sainte alliance. Lui, si doux et si bon, l'eût dédaignée, nous saurons nous souvenir.

Ferrer est mort ; il vivra dans nos coeurs. Vive Ferrer ! Vive l'Ecole Moderne¹⁹.

liée à celle d'une indépendance corporative, et la participation à l'élaboration de formes pédagogiques nouvelles supposent, aux yeux des militants, le développement d'une presse indépendante, seule susceptible de contribuer à libérer à la fois la parole et l'initiative des instituteurs. Laurin espère que L'École rénovée permettra le développement de « l'esprit de libre critique et d'initiative » des instituteurs et la mise en doute de la « pédagogie officielle ».

¹⁹ Francisco Ferrer está morto. Ele morreu gloriosamente nos fossos de Montjuic, vítima do temor dos governantes, vítima do ódio que sua obra suscitou. Ele sonhou com uma Espanha livre da inquisição, ele sonhou que aquela terra intolerante veria florescer um dia o pensamento livre e a razão triunfante. Ele colocou toda a sua confiança nas gerações seguintes, se aplicando em formá-la livre de preconceitos, superstições, que são a causa da sua perda. Ele consagrou todas as suas forças à educação da infância; ele a queria feliz e livre. Com um desinteresse absoluto, ele viveu por isso. Por ela, ele caiu gritando: "Viva a Escola Moderna!". Os outros se vingaram. Se nós gostamos, continuaremos sua obra. L'école rénovée era a ele muito cara. Ela foi a extensão de sua escola de Barcelona.

Traços do racionalismo libertário na Revue L'école Rénovée

A Revue L'école Rénovée, Ano I, nº7 de 15/10/1908, trouxe um interessante texto assinado por Grandjouan chamado *L'école renouvée de demain. L'école revoté de aujourd'hui*. Este texto apresentou uma crítica à escola burguesa, conforme o autor nomeou a escola ordinária, que deveria ser antagonizada por meio da luta contra a opressão, do combate cotidiano e da revolta. A pedagogia racional, diz o autor, “bela empresa” de Ferrer e seus amigos, deveria ampliar o quadro da escola renovada de amanhã trazendo as vozes, projetos e resoluções da escola revoltada de hoje. O autor salientou que a educação das crianças se dividiria em duas etapas correspondentes à libertação dos indivíduos na sociedade: na primeira, o indivíduo tomado pelas malhas de uma sociedade mal feita, buscaria romper seus laços. Na segunda etapa o indivíduo buscaria estabelecer sobre um plano racional e harmonioso as bases de uma educação saudável, primeiro curso de uma sociedade bem feita. Assim, em conjunto às discussões relacionadas à realidade da escola pública francesa, que tomava cada vez mais ênfase no periódico, estavam presentes outras críticas, muitas delas oriundas de outros locais da Europa, que reafirmavam o caráter plural da revista, mas fundado no objetivo comum de transformar a escola, principalmente sob as bases de uma educação racional.

A edição nº3, de 15/06/1908 da Revista trouxe um artigo de Ellen Key (1849-1926), a educadora e feminista sueca, autora da obra “Le siècle de l'enfant”, publicada em 1900. Nesta obra, Ellen Key reflete sobre a condição da criança, ora trabalhadora entre as famílias proletárias, ora romantizada entre as famílias abastadas. Defendeu o direito à educação pública e fez críticas agudas às práticas educacionais autoritárias. O artigo publicado na Revue foi *Mère et enfant*, o qual explicita muitas marcas da sua visão rousseniana e libertária. Trata-se de um pensamento importantíssimo para se compreender as questões que envolviam a renovação da educação, relacionando a percepções também renovadas sobre a idealização e construção história da infância. A interpretação de Ellen Key passa pela relação de classe que envolve a desconstrução de concepções sobre a criança e a infância, pautada em julgamentos morais e

Conosco, há três meses, ficou um plano de três anos. Infelizmente, nós duvidávamos deste terrível e próximo fim. Agora ele está morto. Ele viveu com coragem, e morreu como um herói. Aos uivos dos chacais da Espanha, responderam com seus grunhidos as hienas de França. Os vermes de todos os países foram juntos uma santa aliança. Ele, tão doce e tão bom, teria desprezado, vamos lembrar. Ferrer está morto; ele vive em nossos corações. Viva Ferrer! Viva a Escola Moderna.

materiais associados à sua inserção na sociedade por meio da escola. Ellen Key foi uma das interlocutoras deste ambiente de mudança e transformação educacional, que trabalhou sobre bases radicais e libertárias. Sua obra requer maior aprofundamento, pois representa uma importante visão sobre a infância e os rumos da educação e do processo de socialização, nesta época.

As experiências educacionais ou as abordagens programáticas voltadas à construção de uma nova escola citadas pela Revue foram representadas, predominantemente, pela Escola Moderna de Barcelona, abordada em muitos textos escritos por Wiliam Heaford, pela escola La Ruche, criada por Sebastian Faure, e pelo O Orfanato de Cempuis, por meio dos textos de Paul Robin que apresentaram suas sistematizações sobre educação integral, após sua experiência no orfanato. A análise sobre estas escolas, presentes no periódico, atravessou alguns pontos fundamentais à compreensão da educação libertária: a educação moral, a educação integral e a educação natural. Elslander escreveu um texto sobre a La Ruche, na Revue nº5 de 15/08/1908, ano I, no qual trouxe aspectos sobre esta experiência, definindo-a como uma obra de solidariedade e educação, cuja forma de manutenção era independente do Estado. A La Ruche como organização autônoma, abria campo para certas práticas pedagógicas extremamente inovadoras, de forma a conduzir um trabalho de educação moral como base sólida da educação. Elslander lembra que: “A moral, diz Sebastien Faure, é a vida”; e possui como fundamento os pequenos fatos que constituem a vida cotidiana da criança. A formação moral e a formação integral constituíam, para estes educadores, um plano de educação. A grande referência de educação integral foi certamente Paul Robin, que inclusive apresentou diversos textos na Revista, fruto de muitas polêmicas, mas alicerces desta noção. Paul Robin trabalhou com um plano detalhado de educação integral, fundado na compreensão das diferentes fases da criança e de sua constituição como ser individual e como ser coletivo. A formação integral abrange os aspectos ligados à produção da vida e da cultura, por meio trabalho. Na primeira infância, Robin já destacou na criança sua potencialidade para ser construtor/produtor e não consumidor, inserindo-se dessa maneira na coletividade. Mas a educação se dá também nas variadas formas de conhecimento que formam a criança integral, como os sentidos, a capacidade de abstração e as artes. A transformação da escola, por este viés, vai desde seus pilares teórico-práticos até à organização de seus espaços, como explica Robin, no texto *L'enseignemet integral*, publicado na Revue, Ano I, nº4, 15/07/1908. Ele fez uma breve descrição sobre como deveria se organizar um estabelecimento de ensino de educação integral:

O estabelecimento onde se dá a instrução integral não deve ser como as escolas de hoje (...) Ele deve ser um museu universal e atraente: coleções de toda natureza, desenhos, pinturas, e uma oficina laboratório para toda a sorte de pesquisas ou de trabalhos.²⁰

Robin trabalhava com referências teóricas nitidamente arcadas no positivismo, fazendo inclusive frequentes menções a Comte. Há algumas abordagens efetuadas por Robin que causaram grandes polêmicas, como o texto publicado no primeiro número da *Revue*, intitulado *Notas sobre Educação*. Neste texto, o educador apresentou uma classificação das crianças, fundada em aspectos morais e biológicos. São cinco categorias entre crianças de quatro a oito anos, enviadas pelos pais aos educadores profissionais, conforme diz Robin: 1º - crianças que reúnem todas as qualidades ideais, como força, saúde, beleza, inteligência geral, habilidade para as ciências e para as artes, alto valor afetivo, bondade – “sujeitos naturalmente bem dotados”; 2º - sujeitos estimáveis que estão na média de disposições gerais, com algumas características privilegiadas, outras nem tanto; 3º - nesta categoria está a maioria das crianças, nem belas, nem feias, nem boas, nem más, com atitudes mediocres, talvez com alguma disposição para melhora, impulsivas, capazes de serem conduzidas mediante atitudes enérgicas de outrem, podendo, não sem muito esforço, seguir a multidão ruim. Em geral, crianças nascidas ao cego acaso; 4º- crianças saídas do vício, da miséria, da degeneração, mal cuidadas, mal nutridas, expostas à miséria e maus tratos, com inteligência fechada a tudo o que é nobre, saídos de odiosos espetáculos de barbáries e com atos irrefletidos e absurdos. Estes, a clemência moderna os permite viver e se reproduzir; 5º- sob a forma de degenerados terríveis, perigosos desde a mais baixa idade, acometidos de sérios defeitos psíquicos e morais, idiotas, dementes, epiléticos, incuráveis de toda a natureza. Estes são encerrados em penitências, em fábricas de toturas como hospícios ou prisões. As cinco categorias, expostas aqui de maneira praticamente literal às palavras de Paul Robin, definem assim os critérios de percepção e juízo do professor diante de seus alunos. As primeiras são as mais raras, as terceiras, a grande maioria.

Ao desenvolver o texto, Robin apontou prejuízos na coeducação de crianças de todas as categorias e defendeu medidas contraceptivas àquelas da quinta categoria. Este texto gerou uma longa crítica no número seguinte da *Revista*, na seção *Correspondance*, feita por um

²⁰ L'établissement où se donne l'instruction integrale ne doit plus être comme les écoles d'aujourd'hui, (...) Ce doit être un musée universel et attrayant: collections de toute nature, dessins, tableaux, reliefs, et un laboratoire-atelier pour toutes sortes de recherches ou de travaux.

médico chamado M.A.Boutkevitch. O médico iniciou sua carta justificando que, “como a Revue L'école Rénovée comporta a discussão de ideias gerais sobre educação física, intelectual e moral das crianças”, imaginou que interessaria à redação sua pequena objeção ao texto de Paul Robin. M.A.Boutkevitch apontou que Robin fez a classificação das crianças com o “sangue-frio” e precisão de um botânico ou zoologista. E argumentou que “pelo amor às crianças se faz o educador”. Ao referir-se à quinta categoria de crianças, que segundo Robin deveriam ser impedidas de se reproduzirem, o médico indagou Robin se os filhos das classes trabalhadoras, mal nutridas e mal alojadas, deveriam ser exterminados. E ainda lembrou: Dostoïewsky era um epilético! E terminou a correspondência dizendo:

M. Robin baseia a educação sobre princípios zoológicos. A colmeia é para ele um ideal de sociedade humana. Nós não duvidamos que, administrando um estábulo nosso pedagogo zoologista poderia criar novas espécies de cavalos ou vacas, espécies de animais “bons e dóceis”, mas quando ele tenta, por meios zoológicos, reformar a sociedade humana, somente podemos responder com um grito de indignação: abaixo às mãos!²¹

A crítica foi posteriormente respondida por Robin, no número seguinte da revista, argumentando que seguiria desenvolvendo suas análises e teorias sobre educação integral, o que representa o importante espaço aberto pela Revue na criação de debates, reflexões, permitindo a percepção das contradições dos próprios autores. Referências como Paul Robin são certamente inalienáveis do plano da educação integral e da educação libertária, mas seguramente passíveis de contradições e problemáticas a serem compreendidas. A questão da classificação moral e biológica das crianças, como prática científica presente na organização da Pedagogia, nesta época, como se demonstrou com as análises de Clemence Jacquinet, representa um ponto a ser tratado em relação aos limites entre a ciência, seus caminhos empíricos e a Pedagogia. Tais discussões reverberaram gradativamente no que poderia constituir a noção de educação racional, no plano da ciência. Além disso, a noção de educação natural, muito trabalhada por Elslander, é também muito relacionada ao racionalismo libertário e à educação integral.

Outro número da revista (Ano I, nº7, 15/10/1908) divulgou um longo texto de J-F. Elslander intitulado *Um plan d'éducation rationelle*. O texto trouxe a seguinte questão: a

²¹ M. Robin base l'éducation sur des principes zoologiques. La ruche est pour lui l'idéal de la société humaine. Nous ne doutons guère qu'en administrant une écurie ou une basse-cour, notre pédagogue zoologiste puisse créer de nouvelles espèces de chevaux ou de vaches, espèces d'animaux “bons et dociles”; mais lorsqu'il essayé, par de moyens zoologiques, de reformer la société humaine, nous ne pouvons que lui répondre par un cri d'indignation: A bas les mains!

educação racional deveria promover um trabalho qualitativo comparável ao que se impunha ordinariamente às crianças, mas que, em lugar de adestrá-las por meio de uma ginástica intelectual, forneceria à sua inteligência os alimentos que ela reclama. Com este objetivo, Elslander apresentou, neste texto, um programa repleto de informações, direcionando-se a uma organização curricular que orienta bases e conteúdos a serem trabalhados pela educação racional, definindo assim um “schéma d’un programme rationnel”. O programa tem por base a divisão em primeira educação e segunda educação e a definição dos meios nos quais elas deveriam se realizar: meio natural e meio da atividade. O primeiro centrado no contato com a natureza e a subsistência humana, no que Elslander concebeu como contato com a vida rural. O segundo, meio da atividade, centrado nos jogos e no trabalho. Com estes dois eixos o autor elencou os conhecimentos a serem adquiridos pela criança no curso da primeira infância. Ele estabeleceu uma interessante relação entre meio, cultura e trabalho, relacionados à subsistência humana e à transformação do ambiente. Sugere, por exemplo, como conhecimentos relacionados ao meio natural: o reconhecimento das partes externas do corpo; os animais domésticos; as plantas; os minerais; as indústrias primitivas – ligadas a vida rural, como a produção de leite, de queijos -; a geografia; a física e os fenômenos naturais. E no que se refere ao meio de atividades: ginástica natural; jogos; trabalho. A segunda educação é direcionada a outras bases formativas: a exploração (do espaço social); o trabalho e as artes (trabalho mecânico e metódico; artes: desenho pintura, escultura, música); e jogos e festas. O método geral consiste em trabalhar com as crianças a exploração do meio, que pode oferecer elementos de estudo e observação. As crianças se organizam pouco a pouco em grupos e se iniciam em um novo modo de aquisição: aprendem a se interessar, pesquisar e descobrir: “regiões, cidades, fábricas, pedreiras, minas, museus, jardins zoológicos, jardins botânicos, exposições, etc.” O professor, define Elslander, deve apresentar uma postura mais ativa, dirigindo as pesquisas, conduzindo os trabalhos de exploração e fazendo intervir o livro, a imagem o documento. O professor deve colocar em evidência os pontos a serem perfeccionados, associando sem cessar os novos conhecimentos àqueles já adquiridos, estabelecendo formas de abstrações complexas. No desenvolvimento do texto, o autor arrola os conhecimentos relacionados a cada base formativa da segunda educação, compondo um detalhado programa voltado à educação racionalista e integral. Este é um ponto fundamental a ser evidenciado pela proposta de Elslander: trata-se de um programa de educação integral. Com isto, pode-se notar que a educação racionalista, além de fundada sobre bases científicas e concebida no âmbito das classes sociais populares, tinha por base a educação integral, idealizada em diferentes

propostas. E acrescenta-se a questão do ambiente e da natureza como elemento central às discussões efetuadas por Elslander, e por outros autores como A. Pratelle, que publicou o texto *L'éducation par le ambiente*, na Revue de 15/08/1908, Ano I, nº5:

Le premier effort de l'école devrait être uniquement d'enseigner à vivre. L'éducation par l'ambiente (nature study) a pour but de développer chez l'enfant l'intérêt inné en lui envers lui-même et envers ce qui l'entoure. La meilleure méthode d'éducation à l'égard des petits consistera d'abord à guider leurs sentiments personnels, virtualités et tendances. On n'annihile pas impunément les adaptabilités de l'homme de demain. Sans direction ni boussole, la petite personnalité se développera en énergies sauvages, désordonnées et stériles.

Na linha do nature study, Elslander publicou o artigo *L'éducation naturelle* (Ano I, nº1; 15/04/1908), no qual apresentou questões como: a problematização entre natureza e sociedade e a formação do homem natural e do homem social. Elslander analisou esta relação tomando como elementos de oposição os meios e métodos pedagógicos chamados artificiais, ou seja, aqueles direcionados às necessidades criadas por mecanismos sociais. Em primeiro plano, o autor apontou aspectos do desenvolvimento da criança pautados na ideia de evolução filogenética e ontogenética. Iniciou o texto dizendo que “a vida da criança é uma reconstituição acelerada da evolução humana. No curso da infância se realiza um fenômeno análogo ao do desenvolvimento do embrião no ovo”. E vinculou o papel da escola ao processo de maturação da criança, de modo que, como instituição constituída pelas necessidades sociais humanas, deveria corresponder aos elementos que naturalmente agem no desenvolvimento dela: “a criança, como o germen dispõe de recursos espontâneos, de necessidades vitais cujas manifestações ocorrem em uma ordem normal, às quais deve simplesmente prover a escola, do mesmo modo que as reservas alimentícias do ovo provêm às do germen.” Com esta consideração, o autor traçou o que compreende pela função da escola. Ao educador, por sua vez, cabe “conhecer esta ordem e, conforme sua intervenção, subsidiar a criança dos elementos da vida e do desenvolvimento que lhe são necessários”. Acrescentou que a história da humanidade constitui o grande guia da criança, que deve, com a ajuda dos mais adultos e experientes, reviver a luta do homem – a conquista da natureza pelo trabalho, que leva à emancipação e ao aperfeiçoamento da existência humana.

Neste texto, Elslander retoma o meio da natureza e o meio da atividade como elementos formadores da criança. Acrescenta que o meio da natureza corresponde ao espaço físico e visualmente natural, definido como “escola-granja”, no qual a criança estabelecerá contato com a

vida vegetal e animal, os tempos e os espaços naturais, mediados pelo professor, e compreenderá também as formas de relação e transformação que as atividades humanas exercem neste espaço. Trata-se do aprendizado construído por meio da observação, das ações espontâneas, da curiosidade, da memorização livre e também da compreensão do sentido desta memória na história da relação entre homem e natureza. São dispensados, portanto exercícios de memorização pela repetição, pela assilação de significantes e de elementos contrários ao entendimento natural da existência da vida, que se factua espontaneamente com suas regras e características particulares e positivamente intransponíveis. O saber assimilado pelo mundo da necessidade, dos sentidos e da observação, segundo ditames que pretendem o desenvolvimento íntegro desta criança seria o objetivo almejado pela prática educativa, nesta perspectiva. Seguindo esta proposta, com expressões muito diretas, que parecem querer trazer o leitor a uma constatação quase óbvia, Elslander coloca:

Estas observaciones tan fáciles de hacer deberían convencer a los pedagogos de la inutilidad de su enseñanza. El niño, tan hablador e tan vivo, se vuelve mudo é inerte en cuanto se le somete á la disciplina de la lección: no ve nada, no comprende nada, es incapaz de expresar la más pequeña idea; admira realmente su impotencia á quienes desconozcan la causa de su atonía intelectual. Y siendo así, ¿a qué obstinarse en tan inexplicable método? Pero, decidme, ¿Qué puede hacer más que absurdos con unos niños entre las cuatro paredes en una clase? Hay que ocuparles en algo, y les enseñareis a leer, y lo es un nombre, un calificativo, un verbo; y haréis de repetir hasta la saciedad: dos bolas y dos bolas son cuatro bolas; después les hablareis vaca, haciendo notar gravemente que tiene cuernos y pezuñas; a continuación, os esforzareis en hacerles comprender la duración de un siglo... Y entre tanto la calle os envía irónicamente sus ruidos, que los niños escuchan, y por ello les castigáis. Les castigáis porque os dicen: Esa lección tan fea me fastidia! ¡Dejadnos ir allá abajo, donde hay tantas cosas que ver! (Ano I, nº1; 15/04/1908).

O meio de atividade, acrescentou o autor, é constituído pelo trabalho e pela manipulação da matéria, enquanto ações humanas de transformação da natureza. O aprendizado se dá pelas atividades concretas, sustentadas pela razão imediata, pela compreensão das situações de aprendizado que lhe são propostas pela experiência e não pela expressão de conteúdos incorporados de maneira mecânica. O autor seguiu desenvolvendo uma crítica à forma como o ensino é construído na visão mecânica: à criança, se impõe o trabalho, mas um trabalho cuja utilidade ela não concebe nem tampouco vê seu objeto, e que, por tanto, não pode estimular sua vontade; o trabalho é imposto por meio de subterfúgios que falseiam a energia ao invés de exercitá-la: a violência, o castigo e a recompensa:

Os defeitos dos métodos atuais provem precisamente da falta de paciência e de confiança. Se recorre a meios artificiais para fazer mal e rápido o que a natureza faria muito bem e lentamente. (...) Da harmonia entre os desejos intelectuais da criança e a ciência do educador deve resultar a ação rápida da educação (Ano I, nº1; 15/04/1908).

Elslander considera que os métodos de ensino são negativos e não contribuem com a educação da criança, na forma como a concebe, isto é, do ponto de vista do método natural. Compreende os métodos da educação vigente são “métodos artificiais”, fundados em necessidades e construção de relações mediadas por relações mecânicas:

Todo lo que es enseñanza es contrario al método natural: en materia de educación, no importante tanto el conocimiento como su modo de adquisito. Y puesto que se admite que educar quiere decir, no según el sentido etimológico, sino según el sentido lógico, comenzar de novo, rehacer una evolución, es absolutamente necesario, para que la obra sea buena, que las fases de esta evolución sean estrictamente reproducidas, con la aceleración necesaria evidentemente, pero con su orden y con su misma significación (Ano I, nº1; 15/04/1908).

Defendeu ainda que a educação deveria se dar por duas vias complementares: por aquisição, na qual a criança aprende espontaneamente e o educador intervém renovando o meio; por coordenação, que parte do adulto de acordo com as necessidades que se manifestam, possibilitando a expansão do processo de aprendizagem. Na L'école seguinte (Ano I, nº2 15/05/1908), Elslander publicou *Les modes d'acquisition des connaissances*. Neste texto, trabalhou com duas noções: a ordem científica e a ordem educativa. Fez uma teorização sobre as formas de aquisição de conhecimento, seguindo a mesma lógica de diferenciação entre educação natural e artificial, considerando a importância da memória das crianças e defendendo um processo de construção do saber mediante o contato espontâneo e não diretivo com o meio. Elslander pontuou que o professor deveria agir em momentos necessários, com base em seu conhecimento científico, auxiliando no desenvolvimento da criança, tendo um papel de proteção e intervenção.

O educador belga desenvolveu, assim, inúmeras análises sobre a formação integral e natural da criança, muitas delas publicadas na Revue L'école Rénovée, mas também em livros produzidos ao longo de sua vida. No livro *A escola Nova*, Elslander evocou a crítica à escola contemporânea de maneira muito contundente e também pertinente. A obra apresenta muitos

ecos da abordagem efetuada na Revista e no âmbito da Liga, o que configura um conjunto de produção escrita sobre a questão educacional de riquíssimo aporte crítico e teórico:

El concepto general de la educación, tal como se realiza en nuestros días por la enseñanza pública – lo mismo que por la enseñanza privada, salvo raras excepciones – no difiere en nada del antiguo. En tiempos pasados, la razón de existencia de la escuela consistía en el propósito de formar el niño para una vida de dependencia física, intelectual y moral, que restringiera los impulsos naturales hasta los límites fijados por mandato, adaptando las fuerzas y las voluntades á una organización rigurosamente autoritaria. En nuestros días tiene la escuela las mismas tendencias, únicamente se han prolongado los límites. (...) basta recordar los años de nuestra infancia para comprender que no ha cambiado los principios de la educación: esos cuarteles donde todo está militarmente acompasado, donde se ve la actividad física de los niños reducida a lo estrictamente necesario, la actividad intelectual contenida y determinada por una influencia exterior todopoderosa y abolida toda espontaneidad moral, denuncian claramente el objeto de formación que en ellos se pretende alcanzar. Casa feas, patios tristes, aulas sucias, lecciones fastidiosas, trabajo desagradable, mandatos, castigo, etc... (1908:6).

A crítica suscita também o desenvolvimento de conceitos, como a ideia de evolução, abordada de maneira muito semelhante ao primeiro texto presente na Revista, ou seja, do ponto de vista da evolução da vida na natureza; e também o conceito de autoridade, compreendido como princípio de organização e de coesão da sociedade, cuja potência se afirma pela adesão espontânea das vontades individuais ao estado social. Ele recupera o sentido positivo da noção de autoridade: “o poder da autoridade deve residir íntegro em acordo da consciência humana e das circunstâncias da vida social, tal é a condição natural da vida social, simples consequência do modo de desenvolvimento do organismo” (idem:15). Mas para que esta relação se faça de maneira coerente, a consciência humana deveria estar a par destas circunstâncias. Quando não há condições para que tal consciência e circunstâncias do meio social sejam assimiladas e compreendidas, a autoridade supre a espontaneidade normal pela coerção.

O livro desenvolveu um amplo Programa de educação racional, retomando conteúdos, estabelecendo discussões profundas sobre o trabalho do professor e avaliação, que deveria ser secundária em relação às das experiências que valorizassem a evolução da criança. Em outra obra, intitulada *L'enfance libérée*, publicada mais tarde, em 1946, Elsländer reiterou aspectos da relação escola-sociedade, considerando o fato de que os métodos de ensino e o aprimoramento da Pedagogia estão enraizados aos meios sociais que produzem as experiências educacionais, sendo reflexo deles:

Os filósofos e pensadores de todos os tempos formulam, uns pela intuição, outro após dados de ciência da vida humana, o melhores métodos de ensino para as crianças. Mas eles se esqueceram de que o problema da educação não pode ser separado de toda a organização social. (...) a educação das crianças revela as leis da sociedade de que emana (1946:9)²²

Esta observação de Elslander condiz com o que se pretendeu trabalhar nesta tese: o os problemas da educação não podem ser separados de toda e qualquer forma de organização social. Alguns anos após a diversidade de discussões vividas no âmbito da Liga Internacional pela Educação Racional da Infância, Elslander manteve uma análise social da educação muito atual em alguns aspectos e suas palavras inspiram um bom fechamento para esta tese.

A breve incursão sobre os escritos destes autores, por meio da *Revue L'école Renovée*, e algumas de suas obras, possibilita a abertura de um campo ainda pouco lavrado e inspira novos olhares contemporâneos para este momento que cursou a transformação da educação “tradicional” em educação “nova”. Inúmeros foram os esforços e quase infinitas foram as discussões motivadas também por objetivos e finalidades sociais e políticas também muito distintas. Fatos que condizem com um ambiente de transformação da educação e da escola heterogêneo e plural.

²² Les philosophes et penseurs de tous les temps ont formule, les uns par intuition, les autres d'après les données des sciences de la vie humaine, les meilleures méthodes d'éducation des enfants. Mais ont oublié que le problème de l'éducation ne peut être sépare de celui de toute l'organization sociale.(...) l'éducation des enfants révèle des lois de la société dont elle émane.

Considerações finais

O percurso desta pesquisa indica que: alcançar um possível final transparece algum êxito quando se mantém aberta sua infinitude. Se somos finitos, o mesmo não procede em relação aos nossos olhares sobre a realidade estudada; e com isto atravessamos um oceano por muitos momentos intangível, aprisionante, mas enfim libertador.

Esta tese deixa seu fim aberto às possibilidades que o tema e os documentos oferecem. Mesmo porque, a pesquisa não tinha o propósito de esgotar ou calar os documentos, mas sim de pô-los a dizer. E o que se conclui é que estes documentos ainda têm muito a se interrogar e dizer. Primeiro porque há muito o que investigar, diante da imensidão que desvelam, e também porque abordam questões candentes ainda nos dias de hoje.

A educação racionalista libertária vislumbrou o progresso da sociedade, regulado por valores morais e pela ética anarquista, perceptíveis na maioria das práticas sociais e sujeitos articulados a esta proposta de transformação educacional. A ética anarquista representa, portanto, a principal forma de conceber a razão e o racionalismo, em confronto com as concepções racionais que regiam a sociedade moderna e a escola ordinária. Nesse sentido, conceber a educação sob este prisma consiste em conceber a sociedade sob uma nova ética.

A produção teórica e as experiências dos educadores aqui evocados representam um contexto educacional que requer investigações pormenorizadas em suas diversas frentes, como é o caso dos estudos de JF. Elslander e Clemence Jacquet. Estes educadores, além de serem muito atuantes no racionalismo libertário, produziram obras com significativo sentido histórico e pedagógico, que incorporam muitas das vozes pela transformação da escola. Destaca-se a importância de se preencher os vazios (as famosas lacunas, ausências) por meio da localização dos interlocutores e recomposição destas redes sociais, que antagonizavam o campo educacional da época. Desvelar as problemáticas do campo educacional, bem como sua alinearidade do ponto de vista da evolução (epistemológica, metodológica, teórico-prática) permite compreender as construções do sentido histórico da educação. Os antagonismos e contradições estão profundamente situados no âmbito do conflito social e da luta de classes, realidades muitas vezes minguadas por metodologias de pesquisa educacional. “Bordar o olho do santo”²³, pode ser um recurso importante e produtor de saberes valiosos sobre a educação e a escola, mas a grande malha da luta social mantém fios emaranhados em momentos diversos

²³ Alegoria acciolyana.

da história da educação. Desemaranhar e evidenciar a posição do conflito é trabalhar com a dimensão social e política da escola e da educação. Mesmo porque se a escola não trata de questões apartadas da vida social, é porque ela é umas das instituições que problematizam os meios de transformação da realidade. Esta tese considera que concepções históricas como a Escola Nova - a escola liberal que se tornou hegemônica nas sociedades ocidentais e possui investidas historiográficas muito sólidas -, se fez em um terreno de debates, interlocuções e disputas diretas ou indiretas sobre como e para que transformar a escola. As experiências e os educadores aqui evidenciados representam um campo de interlocução e antagonismo em relação aos reformadores liberais da educação, assim como aos conservadores e confessionais. O percurso da história da educação demonstra trajetos de evolução e involução da escola no âmbito das ações pela sua transformação, sejam motivados por demandas da sociedade, sejam por oposição à sociedade. Assim, cada vez mais se torna necessária a compreensão das mudanças da instituição escolar nos últimos tempos, sobretudo pelos novos sentidos que a contemporaneidade suscita à mudança. E as possibilidades de mudança ainda, nos dias de hoje, tangenciam entre o que representa a reforma e o que representa a transformação e a revolução das práticas e conhecimentos que sustentam a instituição escolar. A educação racionalista libertária é um campo educacional muito rico e repleto inovações pedagógicas. Tal riqueza não se encerrou no exercício de antagonismo político à escola cívica ou confessional. Ela representou antes a abertura das reflexões e práticas da educação e da pedagogia a propostas modernas de formação escolar, expondo as potencialidades da escola a partir das diretrizes e objetivos libertários. O maior êxito deste processo é promover práticas educacionais e escolares *radicalmente* diferentes e antagônicas. Considerando a fragilidade do tempo na transformação da escola, questionar as formas de promover educação continua sendo necessário inclusive aos dias de hoje.

A Revue L'Ecole Renóvée trouxe em todos os números de seu primeiro ano a seguinte epígrafe, que encerra este estudo: "L'Education des enfants ne doit pas être laissée à la seule influence de l'école; elle sera une œuvre harmonieuse due aux soins intelligents de tous ceux qui les aiment".

-

Referências

Periódicos

Boletín de la Escuela Moderna

Revue L'école Rénovée

Bibliotecas e Centros de Documentação:

Cedinci – Centro de Documentación e investigación de la cultura de izquierdas em la Argentina.

Biblioteca Popular José Ingenheros – Buenos Aires.

Cedem – Centro de Documentação – UNESP.

Centro de Memória da Educação – CME - FEUSP

Federación Libertaria Argentina – Buenos Aires.

Biblioteca Nacional de Los Maestros – Buenos Aires.

Fundació Ferrer i Guardia – Barcelona.

Ateneo Enciclopedic Popular – Barcelona.

Bibliothèque Nationale de France.

Biblioteca Terra Livre – São Paulo

Referências bibliográficas

ABENDROTH, Wolfgang. A história social do movimento trabalhista europeu. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ACCIOLY e SILVA, Doris. Anarquistas: criação cultural, invenção pedagógica. In: Educação e Sociedade, v. 106. São Paulo: 2009.

_____. Mauricio Tragtenberg - uma vida para as Ciências Humanas. São Paulo: Unesp, 2001.

ACCIOLY e SILVA, Doris; SANTOS, Luciana Eliza dos. Caleidoscópio da memória: a educação anarquista redescoberta no arquivo João Penteado. Cad. CERU [online]. 2009, vol.20, n.1, pp. 113-128. Acessado em: 17 de janeiro de 2012.

AHAGON, Vitor; SILVA, Rodrigo Rosa da Silva. Adelino de Pinho: traços biográficos e o pensamento de um educador anarquista. In: PINHO, Adelino Tavares. Pela Educação e Pelo Trabalho e Outros Escritos. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2012.

ANSART, Pierre. Ideologias, conflitos e poder. Zahar: Rio de Janeiro, 1978.

- _____. Marx y el anarquismo. Barral: Barcelona, 1972.
- ARCHER, William. Vida, Proceso Y Muerte de Francisco Ferrer Guardia. Barcelona: Tusquets, 2010.
- AVRICH, Paul. The Modern School Movement : Anarchism and education in the United States. Edimburgh/Oakland/West Virginia: AKPress, 2006.
- AZEVEDO, Fernando. A Cultura Brasileira. São Paulo: Melhoramentos, 1963.
- BAUDOUIN, Charles. Tolstoi educador. Ediciones de La Lectura. Madrid. 1929.
- BAKUNIN, Mikhail. Os perigos de um estado marxista. In: WOODCOCK, George (org). Os grandes escritores anarquistas. Porto Alegre: L&PM, 1981.
- _____. Deus e o Estado. São Paulo: Cortez, 1988.
- _____. O princípio do Estado. Brasília: Novos Tempos, 1989.
- _____. Escritos de filosofia política. Vols. 1 e 2. Madrid: Alianza, 1990.
- _____. A instrução integral. São Paulo: Imaginário, 2003.
- _____. Estatismo e anarquia. Imaginário: São Paulo, 2003.
- BARCOS, Julio Ricardo. Como el Estado educa a tu hijo. Editorial Ação: Buenos Aires, 1928.
- BARROS, R. S. M. de. A idéia de Universidade e a ilustração brasileira. São Paulo: s. n., 1959.
- BERGASA, Francisco. ¿Quien Mato A Ferrer y Guardia?. Madrid: Aguilar, 2009.
- BLOCH, Marc. "Pour une Historie Comparée des sociétés européennes". In: Mélanges historiques. vol. 1, Paris: S.E.V.P.E.N., 1963.
- _____. Apologia da História ou Ofício de Historiador. Zahar: Rio de Janeiro, 2001.
- BUEN, Odón de. Nociones de geografia física. Prólogo Eliseo Reclus. Publicaciones de la Escuela Moderna. Barcelona: 1905.
- BUISSON, Ferdinand. La foi laïque. Hachette: Paris, 1912.
- CALSAVARA, Tatiana da Silva. Práticas da Educação Libertária no Brasil: A Experiência da Escola Moderna em São Paulo. Dissertação de Mestrado em Educação, FE-USP, São Paulo, 2004.
- _____. A militância anarquista através das relações mantidas por João Penteadó: estratégias de sobrevivência pós anos 20. Tese de Doutorado em Educação, FE-USP. São Paulo: 2012.
- CAMBI, Franco. História da Pedagogia. Editora Unesp: São Paulo, 1995.
- CAPELATO, Maria Helena Rolim. Os Intérpretes das Luzes: Liberalismo e Imprensa Paulista (1920-1945), *Ano de Obtenção: 1986*.

CAPELLETTI, Angel. El pensamiento de Kropotkin: ciencia, ética y anarquía. Digitalización KCL. Ediciones Zero-Zyx: Madrid, 1978.

CARVALHO, M. M. C. (Org.) ; FREITAS, M. C. (Org.) ; MOGARRO, M. J. (Org.) ; PINTASSILGO, J. (Org.) . História da Escola em Portugal e no Brasil. Circulação e apropriação de modelos culturais. 1. ed. Lisboa: Colibri/Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2006. v. 1.

CATANI, D.B. Educadores à meia Luz. São Paulo, 1989.

Catani, Denice Bárbara; Sousa, Cynthia Pereira de. A geração de instrumentos de pesquisa em história da educação: estudos sobre revistas de ensino. In: Vidal, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (Org.). Brasil 500 anos: tópicos em história da educação. São Paulo: Edusp, 2001. cap. 11, p. 241-254.

CHERVEL, André. La culture scolaire. Une approche historique. Belin: Paris, 1998.

CHOMSKY, Noam. Notas sobre o Anarquismo. São Paulo: Imaginário / edição, 2004.

CODELLO, FRANCESCO. A boa educação: experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neill . VOL. 1. SÃO PAULO: IMAGINÁRIO, 2007.

CONDORCET, Cinco memórias sobre a instrução pública. Autores associados:são paulo, 2008.

COUSINET, R.. ¿Qué es la educación nueva? Buenos aires: editorial kapelusz, 1959.

COUSINET, R.. La escuela nueva. Barcelona: Editorial Luis Miracle, S.A., 1967.

CUBERO, JAIME. PREFÁCIO, IN: RECLUS, ÉLISÉE. A evolução, a revolução e o ideal anarquista. SÃO PAULO: Imaginário, 2002.

DELGADO, BUENAVENTURA. La escuela moderna de Ferrer y Guardia. Barcelona: CEAC, 1979.

DOLLÉANS, Édouard. Historia del movimiento obrero. Tomo I. 1830-1871. EUDEBA. Buenos Aires, 1957.

DOMMANGET, Maurice. Los grandes socialistas y la educación: de Platón a Lenin. Madrid: Fragua, 1972.

ELSLANDER, JF. L'enfance libérée. Delachau: Suíça, 1948.

_____. La Escuela Nueva. Editora Escola Moderna: Barcelona, 1908.

FERRER, Sol. Vida e Obra de Francisco Ferrer. Barcelona: Caralt, 1980.

FERRER Y GUARDIA, Francisco. La Escuela Moderna. Barcelona: Tusquets, 2002.

_____. A Escola Moderna e seus Métodos. In: A Lanterna. São Paulo: 26/02/1910.

- _____. Principios de moral científica. Barcelona: Fundació Ferrer i Guàrdia, 2009.
- _____. Francesc Ferrer i Guàrdia: escrits polítics i pedagògics. Entre la política i la pedagogia. Barcelona: Fundació Ferrer i Guàrdia, 2010.
- FREGONI, Olga Regina. Educação e resistência anarquista em São Paulo: a sobrevivência das práticas da educação libertária na Academia de Comércio Saldanha Marinho (1920-1945). Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-SP, São Paulo, 2007.
- GALLO, Sílvio. Educação Anarquista: um paradigma para hoje. Piracicaba: Ed.Unimep, 1995.
- GRAVE, JEAN. Las aventuras de nono. Barcelona: publicaciones de La Escuela Moderna, 1903.
- GOODSON, IVOR F. Currículo: teoria e história. Editora vozes: Rio de Janeiro, 1995.
- GRUZINSKI, Serge. Las Cuatro Partes Del Mundo. Historia de una mundialización. México, FCE, 2010.
- GUILLAUME, James. A Internacional. Editora Imaginário: São Paulo, 2009.
- HAARSCHER, Edite Par Guy. Laïcité et droits de l'homme. Deux siècles de conquêtes. Editions de l'Université de Bruxelles. 1989.
- HAMELINE, Daniel. À propos d'éducation rationnelle: comment qualifier l'éducation? Revue Française de Pédagogie, n° 143, avril-mai-juin 2003.
- HOBSBAWM, Eric. J. A era das revoluções: Europa, 1789-1848. Trad. Maria Tereza Lopes Teixeira. 7ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- _____. Nação e nacionalismo desde 1780. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- JACQUINET, Clemência. História Universal – Vol .1. Lisboa: Guimarães & Cia, 1914.
- _____. Ibsen y su obra. F.Sampere y compañía: Madrid, 1907.
- JOMINI, Regina Célia Mazoni. Uma educação para a solidariedade. Campinas: Pontes, 1990.
- KASSICK, Clovis N. A Excola Libertária. Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.
- KASSICK, Neiva; KASSICK, Clóvis. A pedagogia libertária na história da educação brasileira. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.
- KROPOTKIN, Piotr. A anarquia, sua filosofia, seu ideal. São Paulo: Imaginário, 2000.
- _____. El Apoyo Mutuo. Buenos Aires: Proyección, 1970.
- _____. “Trabalho cerebral e braçal”, In: MORIYÓN, F.G.(org). Educação Libertária. Porto Alegre: Artmed, 1989.
- _____. Palavras de um Revolucionário. São Paulo: Imaginário, 2003.
- _____. A conquista do pão. Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.
- _____. A ética. Mauici: Barcelona: 1922.

- _____. Ética. Origen y Evolución de la Moral. Editorial Maucci. S/f (1926). Barcelona.
- _____. Do princípio da anarquia e outros ensaios. Hedra: São Paulo, 2007.
- KROPOTKIN, Piotr; Tragtenberg, Mauricio (org). Textos escolhidos. Biblioteca Anarquista. LPM: São Paulo, 1987.
- LALOUETTE, Jacqueline. De quelques aspects de l'athéisme en France au XIXe siècle, Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique [En ligne], 87 | 2002, mis en ligne le 01 avril 2005, consulté le 30 mai 2013. URL : <http://chrhc.revues.org/1661>.
- LE GOFF, Jacques. História e Memória. Unicamp: São Paulo, 2006.
- LENOIR, Hugues. Éduquer pour Emancipé. Editions CNT, Paris, 2009.
- LITVAK, Lily. Musa Libertária. Fundación Alsemo Lorenzo, Madrid, 2001.
- LORENTE, Luis Miguel Lázaro. Prensa racionalista y educación en España (1901-1932), ed. Universitat de Valencia, 1995.
- _____. Historia del pensamiento educativo. Cuadernos de Pedagogía. Revista Mensual de Educación. Nº95, Noviembre de 1992, Año VIII. Barcelona.
- LUIZETTO, Flávio. Utopias Anarquistas. Brasiliense: São Paulo, 1987.
- MARX, Karl; Engels, Friedrich. A ideologia Alemã. Boitempo: São Paulo, 2007.
- _____. A questão Judaica. Boitempo: São Paulo, 2010.
- MARIN, Dolors. La Semana Trágica. Ed. Laesfera de las Libras: Barcelona, 2005.
- MARTINS, Ana Paula. Educação para o trabalho no contexto libertário, Dissertação de Mestrado em Educação, FE-USP, São Paulo, 2010.
- MATE, C.H. Tempos Modernos na Escola: os anos trinta e a racionalização da educação brasileira. Brasília, Inep: 2002.
- MATEO, José Maria Lacalzada. El racionalismo bifurcado: de Francisco Giner a Francisco Ferrer. In: La Masonería Española entre Europa y América Latina. J.A. Benimeli (coord.). Gobierno de Aragón, Zaragoza, 1995.
- MOLE, Frédéric. L'école rénovée: une revue d'éducation nouvelle entre anarchisme et syndicalisme (1908-1909). In: Histoire du mouvement de l'éducation nouvelle, Carrefours de l'éducation, n° 31, 2011, p. 9-22.
- MONTESSORI, Maria. Pedagogia Científica. Flanboyant: São Paulo, 1965.
- MORAES, Carmen S. V. A socialização da força de trabalho: instrução popular e qualificação profissional no estado de São Paulo (1873-1934). Bragança Paulista: EDUSF, 2003. (Estudos CDAPH, Série historiografia).

MORAES, Carmen S. V. et al. Inventário de fontes das escolas dirigidas pelo educador anarquista João Penteado (1912-1961): dimensão pedagógica e contribuição para a história da relação trabalho e educação no Brasil. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 11, n. 1 (25), p. 117-141, jan.-abr. 2011.

MORAES, Carmen S. Vidigal; et al.. O ensino libertário e a relação entre trabalho e educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, Ahead of print, mai. 2012.

MORAES, José Damiro. A Trajetória Educacional Anarquista na Primeira República: das Escolas aos Centros de Cultura Social, Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, UNICAMP, 1999.

MORIN, Edgar. Introdução ao Pensamento Complexo. I. Piaget, Lisboa, 1990.

MORIYÒN, F.G. A Educação Libertária. Artes Médicas : Porto Alegre, 1989.

MURO, Nora. La Enseñanza en la Escuela Moderna de Francisco Ferrer y Guardia: Barcelona (1901-1906) . Burgos: Editorial Gran Vía, 2009.

NARVÀEZ, Eleazar. Una mirada a la Escuela Nueva. Educere, Meridà: Caràras:2006.

NOGUEIRA, Maria Alice. Educação, saber, produção em Marx e Engels. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

PALACIOS, J et al. La cuestión escolar. Barcelona: Editorial Laia, 1984.

PONTUSCHKA, Nídia. Estudo do meio: teoria e prática. *Geografia (Londrina)* v. 18, n. 2, 2009 <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/>.

PROUDHON, Pierre. ¿Qué és la propiedad? Biblioteca Digital CGT, Madrid, 2001.

_____. El principio federativo. Sociedad Anonima de Revistas: Madrid, 1995.

POZO ANDRES, Maria del Mar. La organización escolar española en el contexto europeo: política educativa y cultura pedagógica (1898-1967). *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, ISSN 0212-0267, N° 24, 2005.

PUIGGRÒS, Adriana. El lugar del saber: conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política. Buenos Aires: Galerna, 2003.

RAYMOND, Annick. L'éducation naturelle : une idée centrale mais controversée dans les congrès de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle (1921-1936), *Carrefours de l'éducation*, 2011/1 n° 31, p. 41-60.

RECLUS, ÉLISÉE. A evolução, a revolução e o ideal anarquista. SÃO PAULO: Imaginário, 2002.

_____. Do sentimento da natureza nas sociedades modernas. Editora imaginário: São Paulo, 2010.

- _____. O progresso. . Biblioteca terra livre: SÃO PAULO, 2012
- _____. Escritos sobre educação e geografia. Biblioteca terra livre: SÃO PAULO, 2012.
- _____. El hombre y la tierra (6 volumes) . Barcelona: Maucci, 1906/1909.
- RIGHI, DANIEL. O cine educativo de João Penteadado: iniciativa pedagógica de um anarquista durante a Era Vargas . Dissertação (mestrado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, SÃO PAULO, 2011.
- ROBIN, Paul. Manifiesto a los partidários de la educación integral (Un antecedente de la Escuela Moderna). Prólogo de Conrado Vilanou. Pequeña Biblioteca Calamvs Scriptorivs, Barcelona, 1981.
- ROCKWELL, Elsie. Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala, México, Colegio de Michoacán. (CIESAS) - (Cinvestav), 2007.
- ROUANNET, Sergio Paulo. As razões do Iluminismo. Companhia das Letras: São Paulo, 1998.
- ROUSSEAU. Emílio. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- RUSSELL, Bertrand. Caminhos para a liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- SAFÓN, Ramón. O Racional ismo Combatente: Francisco Ferrer y Guardia. São Paulo: Imaginário/IEL/Nu-Sol, 2003.
- SAMIS, Alexandre. A associação internacional dos trabalhadores e a Conformação da tradição libertária. 2013.
- SANDER, Beno. Consenso e Conflito: Perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação. São Paulo: Pioneira, 1984.
- SANTOS, Luciana Eliza dos. A Trajetória anarquista do educador João Penteadado: leitura sobre educação, cultura e sociedade , Dissertação de Mestrado em Educação, FE-USP, São Paulo, 2009.
- SAUTER, Gabriela Ossenbach. Estado y Educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX). Revista Iberoamericana de Educación. Número 1 - Estado y Educación. Enero - Abril 1993. Acesso em 12-02-2013 <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie01a04.htm>.
- SCOT, Jean-Paul, « Liberté-égalité-laïcité. Genèse, caractères et enjeux de la loi de 1905 », Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique [En ligne], 100 | 2007, mis en ligne le 01 janvier 2010, consulté le 04 juin 2013. URL : <http://chrhc.revues.org/702>
- SILVA, Rodrigo Rosa da. Imprimindo a Resistência: A Imprensa Anarquista e a Repressão Política em São Paulo (1930-1945). Campinas, Dissertação de Mestrado, IFCH / UNICAMP, 2005.

_____. Anarquismo, ciência e educação: Francisco Ferrer y Guardia e a rede de militantes e cientistas em torno do ensino racionalista (1890-1920) . Tese de doutorado. FEUSP, 2013.

SKODA, Adriano Gonçalves. Kropotkin (1842-1921): Histórias Fantásticas de um Geógrafo Anarquista. Trabalho de Graduação Individual em Geografia, USP, São Paulo, 2013.

SOLÀ i GUSSINYER, Pere. Francesc Ferrer i Guardia i L'Escola Moderna. Curial, Barcelona, 1978.

_____. Educació i moviment libertari a Catalunya (1901-1939). Edicions 62: Barcelona, 1980.

_____. Las escuelas racionalistas en Cataluña. Tusquets:Barcelona, 1978.

_____. Ferrer Guardia, pedagogo y hombre de acción. La mirada apasionada de Alban Rosell sobre el fundador de la Escuela Moderna. Ed. Clavell, Gobierno de España, Barcelona, s/d.

_____. Els Ateneus obrers i la cultura popular a Catalunya. Barcelona, 1978.

SPENCER, Herbert. Educação Intellectual, moral e physical. Laemmert Editores. São Paulo, 1901.

_____. El individuo contra el Estado. Jugar:Espanha, 1977.

TOMASSI, Tina. Breviario del pensamiento educativo libertario. Campos-Abierto Ediciones: Madrid, 1978.

TOLSTOI, León. La Escuela de Yásnaia Poliana. Palma de Mallorca: José J. de Olañeta Editor, 2003.

TRAGTENBERG, Maurício. Reflexões sobre o socialismo. Moderna:São Paulo, 1986.

_____. Francisco Ferrer e a pedagogia libertária. Educação & Sociedade, ano II, n. 1, p. 17-49, set. 1978.

_____. Sobre educação política e sindicalismo. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1982.

_____. (org.). Kropotkin: textos escolhidos. Porto Alegre: L&PM, 1987.

ULLMAN, Joan Connelly. La Semana Trágica: Estudio sobre las causas socioeconómicas del anticlericalismo en España (1898-1912) . Barcelona: Ediciones Ariel, 1972.

VALDEMARIN, Vera Tereza. O Liberalismo Demiurgo: Estudo Sobre a Reforma Educacional Projetada Nos Pareceres De Rui Barbosa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

VALVERDE, A.J. Pedagogia Libertária e autodidatismo. Tese de Doutorado. Campinas, 2006.

VELÁZQUEZ VICENTE, Pascual. La Escuela Moderna: una editorial y sus libros de texto (1901-1920) . Tese de doutorado, Facultad de Educación, Universidad de Múrcia, 2009.

VELÁZQUEZ. Pascual; VIÑAO, Antonio. Un programa de Educación Popular: El legado de Ferrer Guardia y la Editorial Publicaciones de la Escuela Moderna (1901-1936). In: Educació i Història, Núm. 16, juliol-desembre, 2010, p.79-104.

VIDAL, Diana Gonçalves (Org.) ; ASCOLANI, A. (Org.) . Reformas educativas en Brasil y en Argentina - Ensayos de historia comparada de la educación (1820-2000). 1. ed. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2011. 252 p.

ZATEN, Agnes Van. Dicionário de educação Editora Vozes: Rio de Janeiro, 2008.

ZEITLIN, Irving. Ideología y teoría sociológica. Amorrortu: Buenos Aires, 1968.

Anexo: Imagens

Compendio de Historia Universal

PRIMERA PARTE

TIEMPOS PREHISTÓRICOS AL IMPERIO ROMANO

POR

CLEMENCIA JACQUINET

Esta obra, favorablemente juzgada por la prensa, señala una dirección nueva á los estudios históricos, emancipándolos de la adulación á los poderosos y de los prejuicios nacionalistas, para dar idea verdadera del hombre y de la humanidad.

A este primer volumen seguirán cuatro volúmenes más, completando el propósito de seguir la historia á través de las generaciones y de los pueblos hasta la época presente.

12 ejemplares. Ptas. 19'20

LAS AVENTURAS DE NONO

POR

JUAN GRAVE

Traducción de Anselmo Lorenzo

La abundancia de libros de moral trasnochada que se ponen en manos de la infancia para que aprenda la rutina del orgullo si se vive del privilegio, de la humillación si se pertenece á la categoría de los desheredados y de la hipocresía en ambos casos, recomienda este librito de sana moral humana y perfectamente racional, donde los niños se pondrán en relación con la naturaleza desarrollando sencillamente el sentido común con ingenuidad verdaderamente infantil.

Sin apasionamiento de ningún género y por medio de una ficción adecuada á la inteligencia y á la imaginación de los niños se nos presenta como protagonista un niño de nueve años, formado en un medio popular, que alternativamente pasa desde las contrariedades morales y materiales que atrofian á la infancia en la casa paterna de la actual sociedad, á la amplitud desahogada y hermosísima de una colonia infantil fundada sobre el amor, la libertad y la solidaridad, desde donde por un defecto atávico recae en la sociedad del privilegio, salvándole de allí por último el amor y la solidaridad, no ya reducido á sentimientos excluidos, cuyos sentimientos los expresa perfectamente un humilde carabo, personaje de la obra, en las siguientes palabras:

«Intrepido niño, yo soy el que has socorrido cuando se hallaba en inminente peligro de muerte. Sin darte cuenta de ello has puesto en práctica la gran ley de la solidaridad universal que quiere que todos los seres se ayuden mutuamente.»

Su lectura, perfectamente al alcance de la inteligencia de los niños, es también altamente provechosa para los padres y las madres, porque como dice el autor en unas consideraciones muy juiciosas del primer capítulo:

«Hasta el día se han hecho muchos libros para enseñar á los niños que deben ser juiciosos y obedientes, pero por desgracia son los padres quienes los escriben, y se ha incurrido en la falta de no recomendarles que no pidan á los hijos cosas superiores al alcance de su edad y de su razonamiento; eso sin contar que la mayor parte de los padres y de las madres desconocen por completo el oficio.»

La competencia del autor es reconocida por amigos y enemigos, que también los tiene este meritorio escritor, y la traducción está hecha á conciencia.

A LOS SEÑORES PROFESORES

A cuantos se dedican á la enseñanza con el noble propósito de educar racionalmente las nuevas generaciones y de iniciarlas en la práctica de sus deberes, para estimularlas á que no abdiquen jamás del goce de sus derechos, rogamos fijen su atención en la tercera página de esta cubierta.

Las obras que la **Escuela Moderna** edita y las que se propone seguir editando, se destinan á las Instituciones Libres de Enseñanza, Círculos de Estudios Sociales y padres de familia, enemigos de la limitación intelectual que el dogma en sus diversas manifestaciones de religioso, político y social impone para que continúe preponderante y victorioso el privilegio á expensas de la ignorancia de los desheredados.

Todos los enemigos del jesuitismo y de las mentiras convencionales, así como de los errores transmitidos por la tradición y la rutina, hallarán en nuestras publicaciones la verdad sancionada por la evidencia.

Como no inspiramos nuestros propósitos en la idea de lucro, las condiciones de venta apenas representan el valor intrínseco ó el coste material, y si algún beneficio resultase á la larga siempre quedaría á beneficio de las publicaciones sucesivas.

A LA JUVENTUD

La **Escuela Moderna**, en vista del buen éxito obtenido con su instituto inicial, y deseando extender progresivamente su acción salvadora, invita á los jóvenes de ambos sexos que deseen dedicarse á la enseñanza científica y racional y tengan aptitud para ello á que lo manifiesten personalmente ó por escrito, á fin de preparar la apertura de sucursales en varios distritos de esta capital.

Se suplica á la prensa la reproducción de este aviso.

Clasificación de los Discípulos

PRIMER AÑO NORMAL PREPARATORIO

Esperanza Zurdo, Carlos Turrez, Luis Auber y Vicente Bonacasa han estudiado con interés.

CURSO MEDIO

Los alumnos Mario García, Enriqueta Ortega, Pedro Ortega, María Ruizcapilla, Enrique Reales, Manuel Moles, José Boyer y Juan Carmany cumplen satisfactoriamente con sus lecciones. Trabajan también, pero no tanto como los condiscípulos indicados: Marina Canbell, Genoveva Padrós, Dolores Vallis, Daniel Compte, Mauri Montero y Pedro de José. A Dolores Pons, Rosa Pons, Antonio Cupdecilla, Francisco Costa y Dolores Alfageme les recomendamos un poco más de aplicación. Reiteramos a los alumnos más capaces y de superior energía que se interesan por los compañeros menos inteligentes y sobre todo duros de voluntad.

Después de leído el precedente artículo, escribimos al Instituto Geográfico de Bruselas pidiéndole nos recomendara un libro de texto para la enseñanza de la Geografía, cuya petición ha sido contestada por el insigne geógrafo Reclus con la siguiente carta:

SR. FERRER GUARDIA:

Querido amigo: En mi concepto, no hay texto para la enseñanza de la geografía en las escuelas primarias. No conozco uno solo que no esté inficionado del veneno religioso, del patriótico, ó, lo que es peor aún, de la rutina administrativa.

Por otra parte, cuando los niños tienen la dicha, que seguramente tendrán en la Escuela Moderna, de hallarse bajo la dirección de profesores inteligentes y amantes de su profesión, ganan con no tener libros. La enseñanza oral, sugestiva, dada por el que sabe á los que comprenden, es la mejor. Después de haber recogido la semilla dan la cosecha por la redacción de notas y la construcción de mapas. No obstante, puede admitirse que, hasta para los profesores, la literatura geográfica se enriquezca con un manual que sirva de guía y de consejo en la enseñanza de esta ciencia.

¿Quiere V. que me dirija para ello á N....., persona que me parece capaz de escribir esta obra perfectamente en el criterio indicado?

Le saluda cordialmente su amigo

ELISEO RECLUS

Bruselas 26 de febrero de 1903.

Una Lección Práctica

LA ESCUELA MODERNA, insiguiendo su programa, en el que alternan excursiones y conferencias objetivas, realizó el día 24 la complementaria de la que tuvo lugar en Enero de este año, relativa al vapor y sus aplicaciones, y que dió el maquinista D. Luis Zurdo Olivares.

Se efectuó ésta con un viaje al depósito de máquinas que en Sarriá tiene la Compañía ferroviaria, al que concurrieron los alumnos del primer año normal, los del curso medio y los de segunda clase preparatoria, acompañados de sus profesores, y para la que dió galantemente toda clase de facilidades el director de aquella Compañía Mr. Koetlitz.

Ya en el taller, entre calderas á punto de montarse, hogares esparcidos acá y acullá, ruedas, ejes y cigüeñales, el conferenciante, hábilmente acompañado por el jefe de aquella dependencia, Sr. Arias, mostró á los alumnos cuanto sintetizó en su conferencia de Enero, y desde la formación del vapor hasta su acción sobre pistones, inyectores y silbato, todo les fué expuesto, llegándose hasta el encendido de una máquina fría para que todos los alumnos pudieran hacerse cargo de las operaciones preliminares para que la andarina máquina de acero se ponga en marcha á la sola voluntad de su creador y señor: "el hombre". No se recataron, y eso que entre los asistentes había gran número de señoritas, de descender á los fosos y subir á las plataformas de las que había en presión, que es así como se enseña la ciencia.

El viaje resultó expansivo y de gran provecho para la Escuela. Se sacaron dos instantáneas en grupos sobre locomotoras, quedando todos muy agradecidos por la cooperación prestada por el citado director gerente, jefe del servicio, Sr. Arias, y todo el personal, que atendió solícito á alumnos y profesores.

Tip. Lit. de Portierra, Bartoli y Ureña, Provenza, 197- Barcelona. — M.

Publicaciones de la Escuela Moderna

Considerando que la enseñanza libre resultará estéril mientras los programas no tengan por fundamento una biblioteca formada expresamente, esta Escuela, tanto para sí como con el propósito de ayudar a los que se establezcan con análogo fin, ha fundado su Biblioteca, que lleva publicadas las obras siguientes:

Compendio de Historia Universal

por Clemencia Jacquet

TOMO I

Tiempos prehistóricos hasta el Imperio Romano

TOMO II

Edad Media y Tiempos Modernos

TOMO III

De la Revolución Francesa hasta nuestros días

Aventuras de Nono

por Juan Grave

Traducción de ANSELMO LORENZO. — Libro de lectura

Compendio de Gramática Española

por Fabián Palasi

Obra exenta de asonanzas religiosas y sociales

Origen del Cristianismo

SEGUNDO LIBRO DE LECTURA

Para facilitar la propaganda se expende cada volumen a 2 ptas. A las escuelas se hará importante descuento

Silabario método racional

de lectura progresiva

por Celso Gomis

Libro no editado por nuestra biblioteca pero usado en la Escuela y que serviremos a quien lo pida. — 12 ejemplares 4'80 pesetas

1^{er} année. — N° 1.

501873

113 15 avril 1938

L'ÉCOLE RÉNOVÉE

Revue d'élaboration d'un plan d'éducation moderne

EXTENSION INTERNATIONALE DE L'ÉCOLE MODERNE DE BARCELONE

FONDATEUR : F. FERRER

SOMMAIRE :

1. L'École Rénovée	1	2. Pierre Kropotkine. Une Lettre	11
3. L'École internationale pour l'éducation des enfants de l'Europe	2	4. Paul Hellyer. Notes sur l'Éducation	13
5. Friedrich Froebel. La Révolution de l'École	3	6. L'Arabe. Un Épisode	15
6. F. Domènec i Montanada. La Philosophie de l'École	4	7. J. F. Kibbelen. L'Éducation scientifique	19
7. L'École Rénovée. La Philosophie de l'École	5	8. Pierre van Espen. L'École et le Peuple	21

Paraît le 15 de chaque mois

Abonnement : 6 francs l'an

Prix de numéro : 50 centimes

BRUXELLES, rue de l'Orme, 76

504874

N° 10. — DEUXIÈME ANNÉE.

27 MARS 1909

L'École renouvelée

L'Allègement et l'Adaptation des Programmes	M.-T. Laurin.
Pauvres Enfants ! Malheureux Enfants ! . . .	Chichédine.
Pestalozzi, instituteur et pédagogue	M.-T. Laurin.

Numéros à venir

Fondateur : F. FERRER

PARAIT CHAQUE SEMAINE. — LE NUMÉRO : 0 FR. 20.

21, Boulevard Saint-Martin, Paris