

PRÁCTICAS EMANCIPATORIAS Y DEMOCRACIA: EN BÚSQUEDA DE SABERESHACERES EN LOS/DE Los COTIDIANOS EN La/DE La EDUCACIÓN LIBERTARIA

Avance de investigación en curso

GT 16- Metodología y epistemología de las ciencias sociales

Autor: Suzana Martins Esteves

Alumna de Mestrado en la FFP – UERJ – Río de Janeiro – Brasil.

Correo electrónico: suesteves@gmail.com

Resumen:

Vivimos insertados en diferentes espacios estructurales (Santos, 2010), enredados unos a los otros, tejemos nuestras identidades y relaciones sociales. Con base en esta idea, que pone de manifiesto la complejidad de la sociedad y de los factores que interfieren en la constitución de las prácticas sociales, la investigación busca bucear en la educación libertaria, en sus experiencias y propuestas, por medio de los indicios (Ginzburg, 2006) presentes en algunos periódicos anarquistas. A partir de una investigación histórica sigue los principios teórico-epistemológico-metodológicos de las investigaciones en los/de los/con los cotidianos. Uno de los objetivos ayudar a establecer la relevancia del estudio de las ideas anarquistas pensando así esas practicas como potencial de contribución para una efectiva emancipación social.

Palabras clave: Educación Anarquista, Prácticas Emancipatorias, Currículos Practicados.

Resumo:

Vivemos inseridos em diferentes espaços estruturais da sociedade, enredados uns aos outros, tecemos nossas identidades e relações sociais. Com base nesta ideia, que evidencia a complexidade da sociedade e dos fatores que interferem na constituição das práticas sociais, busco mergulhar na educação libertária, em suas experiências e propostas, por meio dos indícios (Ginzburg, 2006) presentes em alguns periódicos anarquistas.

A pesquisa segue os princípios teórico-epistemológico-metodológicos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Do ponto de vista teórico, Silvio Gallo, estudioso da educação libertária e Francisco Ferrer são os autores de base. Boaventura de Sousa Santos e a noção de desinvisibilização das experiências ajuda a estabelecer a relevância do estudo das ideias anarquistas, como potencial de contribuição para uma efetiva emancipação social.

Palavras chave: Educação Anarquista, Práticas Emancipatórias, Currículos Practicados.

INICIANDO NOSSA CONVERSA...

Os processos sociais de aprendizagem não podem ser resumidos à formalidade das práticas educativas escolares, na medida em que tecemos nossas identidades individuais e sociais a partir das redes formadas por aquilo que aprendemos em todas as instâncias da vida social, de modo dinâmico e permanente, sempre condicionado pelas [nossas] raízes (OLIVEIRA, 2006).

Partindo da premissa de que vivemos inseridos em diferentes espaços estruturais da sociedade, enredados uns aos outros, o espaço doméstico, o da comunidade, o da cidadania, o do mercado, o da produção e o mundial (Santos, 2010) e neles tecemos nossas identidades e relações sociais, compreendo que os diferentes saberes e práticas não estão isolados uns dos outros, compondo uma única rede de saberes/fazer. Estão articulados uns aos outros. E na medida em que o diálogo acontece, nós tecemos nossas redes de conhecimentos.

Para encontrar, mergulhar e articular as práticas cotidianas adotadas pelos libertários nas experiências da Escola Moderna de Ferrer y Guardia e da Escola Técnica Estadual Visconde de Mauá dirigida por Orlando Correia Lopes, também escritor dos jornais anarquistas A Plebe e O Germinal. Para isso será preciso relacionar aspectos culturais, educativos, literários e políticos. Sem trabalhar com a oposição cultura popular versus cultura erudita, o tempo todo enredando as diferentes culturas, dialogando com as nossas culturas, de acordo com o meio em que vivemos, entendo que nos formamos por meio de um diálogo permanente entre o que nós já somos e o que nos chega, na perspectiva da circularidade das culturas (Ginzburg, 2006). Assim, pretendo realizar o meu trabalho estudando as práticas educacionais cotidianas das experiências acima citadas, por meio dos indícios (Ginzburg, 1989) presentes em alguns periódicos anarquistas: - Boletim da Escola Moderna, São Paulo: 1918-1919; - A Plebe, São Paulo: 1917-1949 e de uma Escola Estadual: Visconde de Mauá. Isso apesar das múltiplas dificuldades de realização de pesquisa de campo, devido à escassez de registros históricos da sociedade brasileira sobre as concepções e experiências de educação libertária.

Entendo que nenhuma destas concepções e práticas pode ser entendida isoladamente, elas fazem parte de uma rede daquilo que os anarquistas pensavam quanto à sociedade e a política e aquilo que entendiam por educação.

O pensamento anarquista é um pensamento em que acredita que a sociedade deve ser autogestionária, contra a existência do estado. Onde sujeitos autônomos se relacionam em condição de igualdade. Pois segundo Bakunin

o homem é um produto social e não natural. É a sociedade que molda os homens, segundo suas necessidades, através da educação. E se a sociedade é desigual, os homens serão todos diferentes e viverão na desigualdade e na injustiça, não por um problema de aptidões, mas mais por uma questão de oportunidade.

A leitura e discussão de artigos de jornais, nas reuniões organizadas pelos anarquistas, serviam como um método pedagógico para refletir sobre problemas do cotidiano e também para sistematizar as ideias e organizar o pensamento. Os anarquistas possuíam uma intensa produção de periódicos, buscando caminhos para divulgar seus princípios.

Esses periódicos foram fundamentais para o movimento anarquista. Faziam convenções em diversos espaços criando assim um caminho de aprendizagem e divulgação de ideias, se fortalecendo como uma rede de saberes/fazer, no seio da qual proporcionavam acesso a alfabetização para muitos. Inscritos nessa rede de práticas sociais e concepções educativas, os sujeitos sociais desenvolviam os conhecimentos na perspectiva do reconhecimento do outro como legítimo outro (Maturana, 2002), do diálogo que viabiliza a produção coletiva de conhecimento. Nessa perspectiva, não existe produção individual de conhecimentos, pois é no diálogo entre as realidades diferentes e os praticantes que vivem em meios sociais diferentes que ele se tece. O que muitas vezes acontece é uma cegueira epistemológica (OLIVEIRA, 2007).

que há, em cada um de nós, oriunda da parcialidade de nossa visão desenvolvida do seio de uma cultura, também sempre parcial, e de experiências

singulares.

Em que medida aquilo a que não conseguimos atribuir sentido é imperceptível?! O que muitas vezes acontece na proposta educacional moderna é que não se consideravam as sutilezas, as especificidades. Preocupada com a universalização do conhecimento a Modernidade não considera as particularidades, as sutilezas do cotidiano. No entanto, as práticas dos praticantes do cotidiano estão permanentemente em diálogo com a norma, com essa universalidade genérica, produzindo novos sentidos e fazendo-os dialogar com o já estabelecido. Como percebemos o mundo de acordo com as redes que formamos, compreendemos as junções que irão nos facilitar os diálogos e superação da nossa cegueira epistemológica. A crítica do cientificismo e de sua compartimentalização do conhecimento em especializações é potencializada pela adesão à ideia de que o conhecimento se tece em rede. Não é uma aquisição, é construção do sujeito!

Para a pedagogia libertária, a racionalidade e a liberdade são princípios fundamentais para promover mudanças básicas na estrutura da sociedade e substituir o estado autoritário por um modo de cooperação entre indivíduos livres. A sociedade esperada pelos anarquistas é uma sociedade livre, igualitária, solidária e autogestionária. A partir desses pressupostos, a educação libertária busca desenvolver um indivíduo que vise a sociedade livre e autônoma. Para os anarquistas, a mudança de valores é importante para desencadear a transformação da consciência humana.

A partir desses princípios, os anarquistas passam a sugerir um novo tipo de educação, porque acreditavam que as crianças não nascem com ideias preconcebidas, elas adquirem todos os seus princípios e valores ao longo da vida. Acreditam em maneiras de educar elaborando regras móveis, feitas para/com as pessoas envolvidas com a educação, em função da potência livre da vida da criança, experimentando-se subjetividades, valores e éticas próprias. Em uma sala de aula circulam diversos conhecimentos e nenhum professor, por mais tradicional que seja, passa sem perceber o que o outro consegue compreender. Nenhuma produção de conhecimento se dá fora de um campo de produção coletiva de conhecimentos.

Portanto entender essa noção de educação libertária onde o professor renuncia a sua autoridade de transmitir mensagens, interagindo com os alunos através dos meios de ensino, deixando que eles também escolham. Assim nessa dissertação pretendo compreender como é a educação libertária no contexto de uma sociedade capitalista, o que significa afirmar a autogestão em um meio heterogestionário, como, e se é possível, criar escolas onde crianças vivam na mais absoluta liberdade, pois não é essa a situação que elas encontrarão no meio social, ao contrário, estarão imersas num meio em que são submetidas ou submetem outros, onde a liberdade é impossível. Portanto eis minhas questões iniciais:

Como compreender os pressupostos da pedagogia libertária? Quais seriam os princípios que embasaram essa tendência pedagógica? Quais os indícios encontrados nestes jornais que nos permitem compreender as práticas adotadas? Ainda é possível “anarquizar” as escolas?

Sendo essas as minhas primeiras questões, inicio pensando, com Santos que a realidade não é apenas o que já existe, é também o que ainda não existe e tem potencialidade.

A realidade não se reduz ao que existe. A realidade é um campo de possibilidades em que têm cabimento alternativas que foram marginalizadas ou que nem sequer foram tentadas, segundo Santos (2002). Dessa forma a educação libertária emerge como um lugar onde se é capaz de vivenciar algumas/muitas dessas possibilidades.

E assim penso na escola, se ainda é possível “anarquizar” as escolas, pois antes de dizer o que a escola é genericamente, precisamos compreender o que já existe circulando nas escolas, o que os sujeitos têm desejado e feito, o que os sujeitos já sabem. Neste ponto buscamos ver a riqueza cultural de conhecimentos e valores que circulam nas escolas e que muitas vezes são invisibilizados e/ou tratados dicotomicamente e por isso empobrecidos. Segundo Santos o pensamento moderno é um

pensamento abissal porque promove uma fenda abissal entre as culturas, dividindo umas das outras – e, mesmo quando esses “outros” passam para o mesmo lado, eles ainda permanecem sendo “outros”. Essa fenda abissal que separa conhecimentos válidos dos não válidos, mascara a riqueza dos conhecimentos e os hierarquiza, pressupondo a superioridade daqueles que estão de um lado sobre os que estão do outro. Aí nosso desafio de perceber no cotidiano. Sempre suspeitando da resposta fácil, pois provavelmente existem um outros na outra metade, do outro lado da fenda.

Segundo Santos o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal, pois

consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais de dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceita de inclusão considera como sendo o Outro

A principal característica deste pensamento é a incapacidade da co-presença dos dois lados. Sendo assim o movimento anarquista me ajuda a pensar em como visibilizar esse outro lado quando buscava, na educação, ações para discutir os valores tradicionais da sociedade. Pensavam a transformação social por meio de dois olhares: a Educação formal, oferecida nas escolas, e a Educação “informal” realizada por um conjunto social, que articulava as práticas educativas com outras práticas culturais, com outros conhecimentos e valores que não eram os de conteúdos formais.

CAMINHANDO PELO INÍCIO DO SÉCULO XX E BUSCANDO O “OUTRO LADO DA FENDA ABISSAL”

Partindo da noção de tessitura do conhecimento em rede do pensamento de Boaventura de Sousa Santos, busco tratar, neste trabalho as ideias difundidas pelos anarquistas no início do século XX, insatisfeitos com os meios precários de subsistência e educação da época.

No século XIX, o Brasil, passava pela mudança da produção colonial agroextrativista e escravagista para uma fase agroexportadora de café. Começou, então, uma forte pressão por parte de alguns países europeus para a formação de mão de obra assalariada, consumidora dos produtos industrializados. Ao mesmo tempo, ia surgindo um forte movimento internacional de ideias, que propunha: independência das colônias e movimentos abolicionistas e anticlericais. Estes movimentos eram constituídos por diversas tendências ideológicas como: republicanos, socialistas, liberais, anarquistas, entre outros.

No final do século XIX, os trabalhadores imigrantes encontraram péssimas condições de sobrevivência e trabalho, no Brasil. Ao chegar, encontraram um regime de exploração e uma luta dos trabalhadores por moradia, redução da jornada de trabalho e direito a educação. As principais ferramentas desses trabalhadores eram: a rede de jornais e revistas que circulavam, as greves, manifestações e protestos organizados. No final do século XIX e início do século XX, o anarquismo e o anarco-sindicalismo começaram a ser vistos no Brasil, por se tornarem atuantes nos movimentos reivindicatórios.

Mas foi com relação à escola que vimos os maiores desenvolvimentos teóricos e práticos no sentido da constituição de uma educação libertária. Os esforços anarquistas nesta área apontam uma

crítica à educação tradicional, oferecida pelo capitalismo, sobretudo nas instituições privadas, geralmente mantidas por ordens religiosas. Os libertários procuravam mostrar que as escolas dedicavam-se a reproduzir a estrutura da sociedade de exploração e dominação, ensinando os alunos a ocuparem seus lugares sociais pré-determinados. Assim, a educação assumia uma importância política grande.

Assim, os grupos anarquistas assumem o caráter político da educação, denunciando os sistemas de dominação e querendo colocá-la como transformação, não mais a serviço da manutenção de uma ordem social. Os anarquistas se interessavam pelos movimentos de renovação pedagógica que derrubariam a concepção de escola que valorizava a prática educativa autoritária.

Assim, eles consideravam a ação educacional imprescindível para a transformação das relações sociais e econômicas. As práticas pedagógicas libertárias pretendiam que o aluno fosse capaz de tomar decisões e que assim se responsabilizasse por seus atos. Não há democracia, liberdade e igualdade, se não contarmos com pessoas conscientes, capazes de pensar e decidir por si mesma. Na concepção libertária, faz parte do processo educativo a liberdade, para que as crianças possam demonstrar livremente o que pensam e serem reconhecidas em sua individualidade. O ensino tradicional burguês interessa àqueles que desejam reforçar na escola as desigualdades sociais e econômicas, sendo assim um espelho da sociedade. A criança é recompensada pela obediência e estimulada a não pensar.

Ao longo da nossa pesquisa chegamos a algumas informações importantes para sua continuidade. No início do século XX tivemos algumas experiências educacionais libertárias, no Brasil. Em 1902, foi criada a Escola Libertária Germinal, na cidade de São Paulo, a Escola Elisée Reclus, em Porto Alegre (1906), a Germinal, no Ceará (1906), União Operária em Franca, São Paulo (1906), Escola Racionalista da Água Branca (1909), Liga Operária, em Sorocaba (1911), Escola Operária 1º de Maio, no Rio de Janeiro (1912), Escola Moderna, em Petrópolis (1913), e as Escolas Modernas nº 1 e nº 2, em São Paulo (1912).

A Escola Moderna nº 2 foi criada em 1913, em São Paulo, por Adelino Tavares de Pinho. Ele e João Penteado fundaram a Escola Moderna nº 1 e em 1912, inauguraram a Escola Moderna nº 241. Em Campinas, por iniciativa da Liga Operária, foi fundada uma escola livre, em 1908, na qual partia-se do pressuposto de que:

A escola não deve ser um lugar de tortura física ou moral para as crianças, mas um lugar de prazer e de recreio, onde elas se sintam bem, onde o ensino lhes seja oferecido como uma diversão, procurando aproveitar a sua natureza irrequieta e alegre, as suas faculdades e sentimentos falando mais ao olhar do que ao ouvido, dedicando-se mais à inteligência do que à memória, esforçando-se por desenvolver harmônica e integralmente os seus órgãos. A experiência, a observação direta, a recreação instrutiva serão muito mais favorecidas pelo professor que compreende a sua missão, do que as longas e fatigantes preleções e as recitações fastidiosas e sem sentido (Boletim da Escola Moderna, CD no. 1 - DOCUMENTO 1, 1992, p.53-54).

A educação racional libertária tem como proposta desenvolver nas crianças e nos jovens suas aptidões próprias em um regime de igualdade social e de gênero. O envolvimento dos educandos em diferentes contextos, sejam estes em situações formais ou informais de aprendizagem, favorece a identificação de realidades que escapam, na maioria das vezes, às práticas tradicionais de ensino. Pois, em uma sala de aula circulam conhecimentos e os professores os põem em diálogo, geralmente.

Na escola, toda criança segue o seu ritmo e faz o trabalho que é capaz de fazer, com o grau de autonomia que possui. A preocupação era com a formação de indivíduos autônomos, responsáveis, solidários e comprometidos com a construção de um destino coletivo. A concepção racional libertária, apesar do nome que pressupõe adesão incondicional a racionalidade moderna, é uma concepção de

aprendizagem que busca respeitar o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo da criança e que a considera como um agente construtor do seu conhecimento na interação com o outro. É uma proposta com ênfase no trabalho coletivo e na ideia de construção do conhecimento, diferentemente da escola tradicional que fragmenta o sujeito, superando o cognitivo das demais dimensões do sujeito e compreende o processo educativo como aquisição de conhecimento.

Com concepções educacionais inovadoras, como o ensino laico, a co-educação e o aprendizado através da prática, as escolas operárias foram uma experiência de grande importância no campo da pedagogia.

[...] A Escola Moderna propõe-se fazer da criança um homem livre e completo, que sabe por que estudou, porque refletiu, porque analisou, porque fez a si mesmo uma consciência própria e não um dos tantos bonecos laureados. (A Terra Livre 63, 1910.)

A Escola Moderna de Ferrer y Guardia adotou várias publicações em sua prática cotidiana com as crianças. Entre elas podemos citar: Cartilha, que era o primeiro livro de leitura dedicado ao ensino racionalista das crianças. Além destas obras, a Escola Moderna de Francisco Ferrer y Guardia publicava mensalmente o Boletim da Escola Moderna, que era um periódico destinado principalmente aos educadores. O Boletim da Escola Moderna apresentava os programas da escola, estudos pedagógicos realizados pelos educadores, notícias do progresso do ensino racional no próprio país e em outros países, traduções de artigos de revistas e jornais estrangeiros que possuíam afinidade com o caráter da publicação; além de avisos sobre os concursos públicos destinados a complementação do quadro docente da escola. Uma parte do Boletim da Escola Moderna era destinada às produções das crianças. Meninos e meninas manifestavam suas impressões acerca de assuntos filosóficos, políticos e sociais através de anotações no boletim. Gratuitamente o Boletim era distribuído às crianças e este servia também como moeda de troca por outras publicações.

A Escola Moderna inspirada no pensamento do espanhol Francisco Ferrer y Guardia era financiada pelos pais das crianças e pelos estudantes adultos, dependendo da capacidade financeira de cada um. A escola começou a funcionar em 1904, em Barcelona, e o projeto educacional libertário de Ferrer y Guardia foi considerado um perigo para o Estado, para a burguesia e para a Igreja.

O princípio fundamental da educação nessa escola se baseava na liberdade da criança sem coação, sem competição e sem castigo. Segundo Ferrer y Guardia, não se educa um homem disciplinando a sua inteligência, esquecendo seus sentimentos e desprezando a sua vontade. É preferível a espontaneidade livre de um indivíduo à instrução de palavras.

Em maio de 1906, após um atentado a bomba contra a carruagem real, no dia do casamento de Afonso XIII, a Escola Moderna é fechada pelo governo espanhol. Tal ato fora praticado pelo bibliotecário da Escola Moderna, mas Ferrer y Guardia foi preso acusado de participação no atentado. Entretanto, sem provas que indicassem essa sua participação, ele é solto. Em julho de 1909, no levante antimilitar na Espanha, Ferrer y Guardia novamente é preso e em outubro do mesmo ano é fuzilado.

Francisco Ferrer y Guardia deixa claro em suas afirmações que a promoção da autonomia da criança é fundamental para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades. Assim como a liberdade e a felicidade da criança, a autonomia também tem igual importância no seu crescimento intelectual. Dizia Francisco Ferrer y Guardia:

Cualquiera que sea el valor racional de estos pensamientos, resulta petente de esta colección lo que la Escuela Moderna se proponía com objeto predominante, a saber: que la inteligencia de alumno, influída por lo que vê y documentada por los conocimientos positivos que vaya adquiriendo, discurra libremente, sin prejuicios ni sujección sectária de ningún gênero, com

autonomía perfecta y sin más traba que la razón, igual para todos, sancionada en último término, cuando alcanza la verdad, por el brillo hermonoso de la evidencia, ante el cual desaparecen las negruras del sofisma y de la imposición dogmática (FERRER Y GUARDIA, 1976, p.151)

A Pedagogia Racional Libertária possibilita o pensar livre da criança, sem interferências doutrinárias e ideais pré-concebidos, fazendo da escola um lugar em que não se reproduz a lógica da exclusão. E esse é o objetivo da educação libertária: emancipar o indivíduo, para que este seja capaz de transformar a sociedade. Nessa perspectiva, Paul Robin (apud GALLO, 1997) afirma que a educação integral,

[...] se esforça por facilitar a eclosão e o desenvolvimento de todas as faculdades da criança, para permitir-lhe o conhecimento de todos os ramos do conhecimento humano e de sua atividade, de modo que ele não faça outras aquisições que não sejam aquelas baseadas na verdade científica. No entanto, depois de haver dado a todos esta base indispensável de realidade objetiva, deixa a cada um o cuidado de continuar seu desenvolvimento, de levá-lo a fundo, segundo os acontecimentos, as necessidades e das capacidades especiais somente nos ramos dos quais dependa a satisfação de suas necessidades físicas e psíquicas (ROBIN, s/d apud GALLO, 1997, s/p.)

A experiência escolar em que a autonomia é vivida intencionalmente possibilita o surgimento de um novo tipo de indivíduo, que rompe com as estruturas hierarquizadas e que possui capacidade para fazer germinar um novo tipo de sociedade.

Segundo Francisco Ferrer y Guardia:

A Escola Moderna pretende combater quantos preconceitos dificultem a emancipação total do individuo e para isso adota o racionalismo humanitário que consiste em inculcar à infância o afã de conhecer a origem de todas as injustiças sociais para que, com o seu conhecimento possa logo combatê-las e opôr-se a elas.

O nosso racionalismo humanitário combate as guerras fratricidas, sejam intestinais ou exteriores, combate a exploração do homem pelo homem a rejeição em que tem a mulher e combate todos os inimigos da harmonia humana como são a ignorância, a maldade, a soberba e outros vícios e defeitos que tem dividido os homens em tiranos e tiranizados.

O ensino racionalista e científico da Escola Moderna há de abarcar, como se vê, o estudo de tudo o que seja favorável á liberdade do individuo e á harmonia da coletividade, mediante um regime de paz, amor e bem estar para todos, sem distinção de classes, nem de sexos. (FERRER Y GUARDIA, F., n.01, out. 1918, p.1)

Ferrer nasceu em Alella, Barcelona, aos 48 anos, no início do século XX, militava no partido republicano durante sua juventude chegando a ser secretario de Ruiz Zorella, antigo ministro e chefe do partido progressista. Seus planos em educação não se encaixavam com a política da época, dominada pelo positivismo pela crença na emancipação pela educação. Porém apesar disso, entendemos ser possível compreender as propostas do autor numa perspectiva diferente. Embora, a emancipação do sujeito pelo conhecimento não seja mais a única forma válida, é possível se pensar que o sujeito de posse de conhecimentos construídos coletivamente é um sujeito mais autônomo e mais solidário e

nesse sentido capaz de contribuir para a emancipação social.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Através do inicial estudo dos boletins da escola moderna, podemos perceber que o processo de criação do currículo é "tecido" cotidianamente, sempre por meio da articulação dos conteúdos formais com os saberes trazidos tanto pelos alunos quanto pelos professores, construídos de acordo com o meio sócio-cultural em que cada um de nós está inserido. O fazer pedagógico está sempre se "reciclando", se reinventando continuamente, fazendo desse conhecimento tecido em rede, um "processo" fascinante.

Vale a pena prestar atenção, observar, estudar e compreender, situações iguais a essas para entender melhor nossas redes cotidianas de aprender/ensinar e as maneiras como são tecidos os currículos no dia-a-dia das escolas e das salas de aula. (ALVES, 2005).

Refletindo sobre práticas pedagógicas, entendemos que os currículos praticados, independentemente de métodos utilizados, devem proporcionar ao educando, como dizia Paulo Freire, um diálogo entre a leitura que estes fazem do mundo e a leitura das palavras.

Esse diálogo de saberes não é utópico, e perpassa o cotidiano do ensino à medida que, enquanto educadores, buscamos soluções aos problemas que surgem no decorrer de nossas atividades no espaço escolar. Segundo Oliveira (2005):

Consideradas em sua complexidade, as práticas cotidianas podem contribuir para o estudo das realidades escolares, na medida em que estas são compostas pelas redes de saberes e de fazeres presentes nos cotidianos das escolas reais, e que contribuem para formação das redes de subjetividades que são professores e alunos. Portanto, é preciso estudá-las enquanto tais, se queremos pensar na contribuição que esses estudos podem trazer ao pensamento curricular e à tarefa de elaboração de propostas curriculares realistas e adequadas às possibilidades emancipatórias inscritas nas realidades nas quais elas se desenvolvem. (OLIVEIRA, 2005, p. 135)

Os saberes sociais que emergem nos diversos textos lidos nos jornais acima referidos, evidenciam a pluralidade de conhecimentos, valores e crenças que habitavam e interagiam, permanentemente, com os conhecimentos formais, previstos oficialmente como matéria de estudo para os alunos, sendo todos recriados e transformados ao longo dessa interação. Percebemos, assim, que na vida cotidiana nas/das escolas, existe um processo ativo de produção de saberes que caracteriza o processo aprendizagem/ensino, no qual se refletem a formação social e cultural que os praticantes transportam para o ambiente da escola. Desinvisibilizar esses conhecimentos e processos de interação é importante para a compreensão do cotidiano escolar e de sua complexidade, na qual se fazem presentes saberes, sentimentos, sensações e percepções muitas vezes ignorados ao entrarmos na sala de aula.

Esses "outros saberes" tidos como informais, senso-comum, saber vulgar, muitas vezes no espaço educacional são considerados inválidos ou inexistentes. Em oposição a essas ideias, o espaço das fábricas esses jornais tinham um papel social e político fundamental para os anarquistas. O espaço educacional, mais precisamente a escola, é considerado ambiente de transmissão do conhecimento formal. Compreendemos que cada indivíduo tece, tanto individual como coletivamente, suas redes de conhecimentos cotidianamente, e é exatamente por isso que os processos de aprendizagem não podem ser reduzidos aos saberes formais, aos conteúdos escolares. Esses processos devem ser entendidos

como

processos de criação de conhecimento, entendendo-os como produtores de redes de conhecimentos, o que pressupõe um enredamento entre as diferentes dimensões do conhecer, a indissociabilidade entre os diferentes conhecimentos, bem como a horizontalidade das relações entre eles. (SANTOS-apud OLIVEIRA, 2006, p.33)

Consideramos que nossas crenças, nossos valores, nossas trajetórias de vida fazem parte das nossas redes de conhecimentos, e que os sentidos que atribuímos a cada conhecimento “novo” vinculam-se às nossas histórias de vida. Daí a necessidade de se permitir um diálogo entre as diferentes formas de conhecimento – o conhecimento do educando e os conhecimentos escolares para que se possa então atribuir sentido a esses conteúdos.

Não há uma única forma de conhecimento válido. Há muitas formas de conhecimento, tantas quantas as práticas sociais que as geram e sustentam. [...] Práticas sociais alternativas geram formas de conhecimentos alternativas. Não conhecer estas formas de conhecimento implica deslegitimar as práticas sociais que as sustentam e, nesse sentido, promover a exclusão social dos que as promovem”.(SANTOS– apud OLIVEIRA, 2006, p. 70)

Para uma prática educativa se faça emancipatória, precisamos, enquanto educadores, permitir que nossos fazeres educacionais não descaracterizem, não desvalorizem, não diminuam os educandos e valorize saberes “não científicos” tantas vezes marginalizados como constitutivos das redes de conhecimentos.

O interesse desse estudo repousa sobre as possibilidades de encontrarmos nas experiências da educação anarquista do início do século XX diálogos entre a realidade cotidiana das escolas e as propostas curriculares oficiais com seus critérios e modos de compreensão da ação curricular privilegiadamente com base nos conteúdos disciplinares, que permitem perceber as práticas curriculares para além da intencionalidade das propostas, que são transformadas no interior da escola em experiências multiculturais e com múltiplos conhecimentos. Podemos perceber o quanto é fundamental buscar nas narrativas encontradas nos jornais a riqueza do cotidiano para se compreender os processos educacionais para além dos modelos pedagógicos que ocorrem nas escolas e também no caso da proposta estudada. Considerar as diferenciadas formas de saber/fazer/pensar/sentir/estar no mundo, superando aquilo que a escola burguesa oficial deixa “passar”, a fim de favorecer o saber científico, ou seja, o saber formal (OLIVEIRA, 2006).

Essas ideias e os procedimentos que as permitirão florescer fazem parte do processo de tornar a escola um ambiente mais plural, mais integrado às diferentes culturas de origem dos alunos e professores, da criação de uma interlocução entre crenças, conhecimentos e modos de estar no mundo diferentes, fundamentados não na superioridade de uns sobre os outros, mas em um diálogo entre os diferentes, que permita a superação da hierarquização e das verdades únicas, da segregação excludente e dos traumas e problemas a ela associados, seja na escola, seja na sociedade em geral” (OLIVEIRA, 2006). O objetivo deste trabalho é desinvisibilizar essas experiências fundamentadas nas ideias anarquistas, pouco discutidas no meio acadêmico, pouco valorizadas e assim buscando a superação das não-existências que Santos nos apresenta com a noção da “Sociologia das Ausências”. Segundo Oliveira, essa sociologia busca

(...)a superação das não-existências produzidas pela modernidade em virtude de suas lógicas monolíticas tornando-as crescentemente visíveis através de

determinados procedimentos. Ou seja, é uma sociologia voltada para a multiplicação das realidades já existentes, dando-lhes visibilidade; desse modo, é uma sociologia que amplia o presente. (OLIVEIRA, 2006. p.13)

A reflexão sobre os desdobramentos da pedagogia libertária nos leva a pensar em novas estratégias, no sentido de mudar a realidade social. Na luta política pela igualdade, a gente quer igualdade e diferença, e não igualdade e mesmidade. Os conhecimentos estão articulados e vão assumir preponderância conforme as circunstâncias. Ou seja, em cada situação o conhecimento que importa é aquele que circunstancialmente tem maior potência para resolver o problema específico. Ou seja, uma rede de intervenção em que todas as formas de conhecimento possam construtivamente participar em função da sua relevância para a situação em causa é o que se valoriza.

Sabemos que a mudança estrutural de uma sociedade requer diferentes ações, mas junto com as ações políticas e econômicas, precisamos de ações que façam mudanças culturais para promover a transformação. A educação libertária ainda hoje é um grande desafio, porque evidencia um pensar participativo. Sendo assim penso ser importante considerar as diferenciadas formas de saber/fazer/pensar/sentir/estar no mundo, superando aquilo que a escola oficial deixa “passar”, a fim de favorecer o saber científico, ou seja, o saber formal (OLIVEIRA, 2006).

Essas ideias e os procedimentos que as permitirão florescer fazem parte do processo de tornar a escola um ambiente mais plural, mais integrado às diferentes culturas de origem dos alunos e professores, da criação de uma interlocução entre crenças, conhecimentos e modos de estar no mundo diferentes, fundamentados não na superioridade de uns sobre os outros, mas em um diálogo entre os diferentes, que permita a superação da hierarquização e das verdades únicas, da segregação excludente e dos traumas e problemas a ela associados, seja na escola, seja na sociedade em geral”. (OLIVEIRA, 2006)

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Tecer conhecimento em rede In: ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite. *O Sentido da Escola*. 5 ed.. Petrópolis: DP et Alii, 2008, p.91-99

_____. Faz bem trabalhar a memória: criação de currículos nos cotidianos, em imagens e narrativas. In: *VIII Encontro de pesquisa em educação da região sudeste, 2007, Vitória/ES. Desafios da Educação básica a pesquisa em educação*. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2007. v. 1. p. 10-25.

_____. (2003). Cultura e Cotidiano Escolar. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, nº 23, Mai/Ago de 2003. Disponível <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782003000200005&lang=pt>. Acesso em 25 de mar de 2012.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano – Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHOMSKY, Noam. *Notas sobre o anarquismo*. São Paulo: Hedra, 2011.

CODELLO, Francisco. *A boa educação: experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa*, Godwin a Neill. Vol. 1. São Paulo: Imaginário, 2007.

GALLO, Sílvia. *Autoridade e a construção da Liberdade: o paradigma anarquista em educação*. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação Estadual de Campinas. UNICAMP, 1993.

- _____. *Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação*. Campinas, SP: Papirus, 1995. – (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- _____. *Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação*. Imaginário: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.
- OLIVEIRA, I. B. As Artes do Currículo. In: *Alternativas emancipatórias em currículo*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 09-25.
- _____. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. In: *Educação e Sociedade*, São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, v. 28, n. 98, Jan./Abr. 2007, p. 47-72.
- _____. *Boaventura & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- _____. *Fora da escola também se aprende*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- _____. *O currículo como criação cotidiana*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2012.
- PASSETTI, Edson; AUGUSTO, Acácio. *Anarquismos & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- _____. *anarquismos e sociedade do controle*. São Paulo: Cortez, 2003.
- PEY, Maria Oly (org.). *Esboço para uma história da escola no Brasil: algumas reflexões libertárias*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.
- SAFÓN, Ramón. *O Racionalismo Combatente. Francisco Ferrer y Guardia*. São Paulo: Imaginário, 2003.
- SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 3 edição. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- SENNETT, Richard. *Juntos*. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2012.
- WOODCOCK, George. *Os grandes escritos anarquistas*. Porto Alegre: L&PM Editores. 1977.
- _____. *História das ideias e movimentos anarquistas*. Vol. 2: O movimento. Porto Alegre: L&PM, 2008.

FONTES

- Arquivo de Memória Operária do Rio de Janeiro. *Boletim da Escola Moderna* - SP - 1918-1919.
- Arquivo de Memória Operária do Rio de Janeiro. *A Terra Livre* 63 - 1910.