UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – Campus de Ourinhos

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS LIBERTÁRIAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: O ESTUDO DO MEIO NA ESCOLA MODERNA Nº1 E Nº2 DE SÃO PAULO

Hudson Alberto Rosa Ramos

OURINHOS – SP

DEZEMBRO/2015

HUDSON ALBERTO ROSA RAMOS

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS LIBERTÁRIAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: O ESTUDO DO MEIO NA ESCOLA MODERNA Nº1 E Nº2 DE SÃO PAULO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Geografia da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", campus de Ourinhos, como requisito básico para a obtenção do título de bacharelado em Geografia.
Orientador: Prof. Dr. Amir El Hakim de Paula.

OURINHOS – SP

DEZEMBRO/2015

Hudson Alberto Rosa Ramos

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS LIBERTÁRIAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: O VIÉS LIBERTÁRIO DO ESTUDO DO MEIO NA ESCOLA MODERNA Nº1 E Nº2 DE SÃO PAULO.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Geografia da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", campus de Ourinhos, como requisito básico para a obtenção do título de bacharelado em Geografia.

Aprovado em ___ de _____ de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento:_____Assinatura:_____

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu companheiro Diego Luiz Gobbi Temporini que caminhou do meu lado nesse tempo todo, por me ajudar, inspirar, motivar - para nunca desistir dos sonhos que traçamos na vida.

Agradeço, em especial, por todas as orientações do Prof. Dr. Amir el Hakim de Paula, que antes mesmo de me orientar nesta pesquisa, já era possível discutir com ele sobre Anarquismo e Geografia, de resgatar os clássicos, aumentar a inserção das ideias libertárias em sociedade. Em momentos de realização de pesquisa compreendi sua preocupação com a organização e planejamento do trabalho, dos alertas em atividades diante do tempo de realização do TCC e pela paciência nas horas das correções dos erros e pra situar um firmamento de objetivo central a ser trilhado.

O interesse em estudar Geografia veio antes de começar a Licenciatura e o Bacharelado no Campus de Ourinhos. O interesse veio em querer saber mais sobre "o que pode ser feito com a Geografia na realidade, partindo pelo grande campo de visão e de áreas que ela proporciona", isso quando estudava na EE Aggêo Pereira do Amaral, por onde fiquei a maior parte da minha formação na educação básica. Agradeço aos professores e professoras de lá que me proporcionaram o conhecimento das mais variadas ciências, matérias, em especial os/as professores(as) - Gisele (Geografia); Cecília, Maria Antonia e Marli (História), Marcos ('Marquito' – Educação Física), Glória (Lingua Portuguesa), Ricardo (Biologia), Renata (Educação Artística), Renata (Ciências) – meus abraços. Às amizades de infância e adolescência dessa escola meus abraços para o Flávio, Juliana, Carolina, Anderson, Thiago, Diego, Felipe, Rafael, Dayvd e tantos outros/as mais...

Obviamente, minha família me ensinou antes "a correr atrás buscando no estudo o futuro". Por isso sou muito feliz e grato por ter sempre sido apoiado, aconselhado, guiado e motivado pelas orações, nos momentos que torceram por mim, seja na hora das expectativas de realizações positivas e nos momentos difíceis. Mesmo distantes na maior parte dos anos, o aprendizado adquirido em especial de meu Pai Gabriel e Mãe Marlene foram fundamentais, de meus Irmãos Hilton e Helena, dos meus queridos avôs e avós já falecidos (*in Memorian a Miguel R. Cantos*) a sabedoria e luta sempre fica marcante. Ao meu padrinho João e madrinha Ivanil, de meus parentes familiares queridos(as), tios e tias de (Arnaldo e Sonia, Luzia e Antonio, Marlene e Walter), primos e primas (Patrícia, Júnior, Flávia, Elizabeth, Ana Paula). Da linda família do meu irmão Hilton, a Francine, o Vitor e o Enrico e Fátima. Se me esqueci de alguém, com certeza estará contemplado pelas vibrações positivas enviadas.

Aos meus grandes amigos de Sorocaba, do curso técnico de administração na ETE Fernando Prestes Alex, Fernando e Pablo meu abraço. Ao meu professor de inglês José M. Scarel, de Sorocaba, o meu abraço. E à amiga Marielle Cruz pela ajuda em traduções neste trabalho e em outros já desenvolvidos anteriormente para congressos. Aos parceiros com quem trabalhei como servidor público na Prefeitura Municipal de Sorocaba antes de vir pra Ourinhos, saúdo e dou meus agradecimentos para: aos *punks* Fabrício, Beatriz e Emerson (saudades), para Erwin, Wanessa, Vania, Mirian, Harley, Sergio e tantos outros/as mais que não me lembro agora. Para o pessoal do movimento *punk* de Sorocaba, mando um abraço especial ao Zorel, Aline, pras bandas Peligro e Retaliação, pois sempre continuaram levando o lema do "faça você mesmo" da cultura *punk* em todos lugares possíveis.

Saudações e forte abraço aos companheiros e companheiras de luta no movimento estudantil em época de faculdade na Unesp, dos guerreiros e guerreiras de vários campi e cursos, por somarem esforços contra a precarização do ensino, pois *"só a luta muda a vida".* Abraços para o pessoal da militância de esquerda de Marília (Guma, Dominique, Ximit, Rafael, Bigodinho, Jhony, Cícero), Assis, Rio Claro (Camboja, Nalata, Lisa, Joaquim, Mohamed), Rosana, Franca, Araraquara (Rafael Campos) e São Paulo (Ramona) . Aprendi muito com vocês também

Na Unesp Ourinhos foram inesquecíveis os momentos de aprendizado em estudos, leituras, pesquisas, provas, relatórios, trabalhos, resenhas, atividades de grupos de estudos onde pude socializar minhas ideias, as oportunidades de trabalhos de campo e congressos, pois ajudaram na minha formação. Cumprimento o corpo docente, a coordenação executiva, os conselhos de curso e diretor por terem me proporcionado formação profissional, caminhos e possibilidades de atuação da ciência geográfica. Agradeço as mais variadas amizades que fiz ao longo do tempo da Licenciatura e Bacharelado, por pessoas que conviveram comigo nas repúblicas (Zona da Mata, Marvada, Los Piratas e Kafofo do Osama) por onde morei e para o pessoal da oitava turma com quem dividi muita teoria e prática, muita conversa e atuação. Em especial agradeço a todos e todas as pessoas que passaram pelo projeto de extensão CACU-

O (Cursinho Alternativo Comunitário da Unesp Ourinhos), desde os estudantes do projeto que tive a oportunidade de contribuir como professor de Atualidades, assim como os professores e professoras voluntários com quem me envolvi, dos bolsistas da coordenação discente que se esforçam diariamente no cotidiano do cursinho e também à coordenação docente pelas orientações e preocupações para o bom andamento do projeto na cidade e região. Pro povo da facul um salve especial para Ace, Andrezza, Vitor, Cid, Zaca, Bató, Jacaré, Herps, Giovana, Sérginho Lafón, Suelen, Cleiton, Theo, Latino, Tirolez, Kakito, Xinxila, Piroquinha, Elis, Yume, Carol xuca, Gabriela, Elaine, Tadinho, Cazuza, ZéNoia, Nathália, Restart, Capela, Brunão, B1, Ganso, Gustavo, Vó e todas as outras que não conseguir lembrar agora

Cumprimento os professores das escolas públicas que fiz estágio (professores Hélio e Marcos) e todos(as) que lutam *por uma educação pública, gratuita e de qualidade.* E também mando agradecimentos a APEOESP Subsede Ourinhos (Adolar, Fernando, Horta, Beta, Jota, Sueli, Vanderly, Marcos, Aline etc) e ao CDMO (Comitê de debates e Mobilização de Ourinhos), movimentos por onde pude exercitar a teoria com a prática e prática com a teoria, compartilhando algumas ideias e pensamentos em inserções educativas em contextos de mobilização e luta por direitos.

Cumprimento o coletivo da Biblioteca Terra Livre pela disponibilização dos dados que foram analisados, tais como os materiais de acervo histórico digitalizado de jornais operários, estudantis e os informativos da Escola Moderna I e II de São Paulo. Em especial saúdo o pesquisador Adriano Gonçalves Skoda pela entrevista, pelas contribuições e liberação da transcrição para o bom andamento desta pesquisa.

DEDICATÓRIA

Em memória de meu falecido avô Miguel Ramos Cantos que, mesmo não sendo possível tê-lo visto uma única vez, inspirou-me profundamente por causa de sua presença nas lutas da Guerra Civil espanhola. Da região das pradarias andaluzes para o cenário operário fabril sorocabano da década de 1940.

...Enquanto isso, nos muros do "bairro das cebolas" de Sorocaba, já se encontrava escrito...

"Salúd y anarquia! Aonde hay gobierno, yo soy contra!"

RESUMO:

Esta pesquisa, realizada para obtenção de título de graduação do curso de Geografia, destina-se à área de Educação e mais especificamente ao Ensino, tem como proposta estudar as metodologias de trabalho interdisciplinar, dentre as escolas libertárias - aquelas criadas na Escola Moderna I e II, na década de 1910, respectivamente, encaixadas no contexto espaço-temporal fabril paulistano. Para tanto, delimitou-se no estudo de caso e objeto de pesquisa, os objetivos a serem buscados - que vão desde o resgate dos referenciais teóricos propostos pelos geógrafos anarquistas Piotr Kropotkin e Élisée Reclus, mostrando a relação de suas ideias e envolvimento destes com as premissas da educação racionalista, criadas pelo pedagogo espanhol Francisco Ferrer y Guardia – por meio de análise de materiais históricos digitalizados da época. A finalidade é mostrar a importância do viés libertário dos Estudos do Meio para o ensino de Geografia, que foram ultimamente reconhecidos por referências da atualidade, pois a longo do século XX, as formulações teóricas da temática dos estudos do meio modificaram-se e foram readaptadas ao contexto educacional de suas épocas. Depois destas etapas, analisa-se a produção de material criada nesses espaços, que eram compartilhadas nessas escolas, com inserção em sindicatos de ofícios vários e centros culturais, segundo o recorte espaço-temporal definido, pois estas práticas libertárias proporcionaram experiências históricas que envolviam alfabetização e formação educacional, cultural e política à recente classe operária brasileira.

Palavras-chave: *Ensino; Escola Moderna; Estudo do Meio; Práticas Libertárias;*

ABSTRACT:

This research conducted to obtain Geography course graduation title, is turned to the education field, more specifically the teaching learning process, it has the purpose to study the methodologies of interdisciplinary work among the libertarian schools - those created in the I and II Modern School in the 1910s, respectively, engaged in the manufacturing space-São Paulo context. For this purpose was delimited in the case study and research object the objectives to be pursued - ranging from the rescue of the theoretical framework proposed by the anarchist geographers Peter Kropotkin and Élisée Reclus, showing the relationship of their ideas and their involvement with the assumptions of rationalist education, created by the Spanish educator Francisco Ferrer y Guardia - through analysis of digitized historical materials of the time. The purpose is to show the importance of libertarian bias of the Milieu Studies for Geography teaching, which have recently been recognized by today's references because throughout the twentieth century, the theoretical formulations of the theme of the Milieu Studies have changed and been retrofitted to the educational context of their times. After these steps, we analyze the production of materials created in these spaces, which were shared in these schools, with insertion in unions of various crafts and cultural centers, according to the defined space-cut as these libertarian practices provided historical experiences involving cultural and political literacy and educational background to the recent Brazilian working class.

Keywords: *Teaching; Modern School; Milieu Study; Libertarian Pratices.*

SUMÁRIO

1. DA INTRODUÇÃO DA TEMÁTICA AOS CAMINHOS PERCORRIDOS 10
1.1. Objetivos 17
1.1.1. Objetivo Geral 17
1.1.2. Objetivos Específicos 18
1.2. Procedimentos metodológicos 19
1.2.1. Materiais 19

2. O ESTUDO DO MEIO NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO DO SÉCULO XX E SUA ATUALIDADE 22
2.1. Da educação libertária até o surgimento dos estudos do meio 23
2.2. O Estudo do Meio na interpretação da Escola Nova 31
2.3. Resgate em tempos de redemocratização 36
2.3.1. Noção de Interdisciplinaridade 38
2.3.2. Sistematização das etapas constitutivas dos estudos do meio 40
2.3.3. O trabalho de campo e sua importância na formação educacional 44

3. SITUANDO A GEOGRAFIA DE ELISÉE RECLUS E PIOTR KROPOTKIN 47
3.1. Envolvimento com a ciência geográfica e o anarquismo 47
3.2. Resgate dos referenciais teóricos 58

4. SOBRE A ESCOLA MODERNA 69
4.1. Pressupostos pedagógicos e educacionais 73
4.2. Organização e funcionamento no Brasil 78

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO 82
5.1. Os boletins da Escola Moderna 84
5.2. "O INÍCIO": O jornal dos estudantes 87

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS 92

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 93

ANEXOS 100

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 01: "Fotografia de Francisco Ferrer y Guardia de 1906" ..... página 11
Figura 02: "Capa da obra póstuma de Ferrer *La Escuela Moderna"* ..... página 13
Figura 03: "Capa da obra '*O Homem e a Terra*'" ..... página 15
Figura 04: "Publicações da Escola Moderna: Boletim da Escola Moderna (à esquerda) e o Jornal O Inicio (à direita) ..... página 18
Figura 05: "Manifestação operária na Greve Geral de 1917" ..... página 29
Figura 06: "Movimento à reabertura da Escola de Aplicação FE/USP, em novembro de 1985, por professores, funcionários e alunos" ..... página 35
Figura 07: "Elisée Reclus (1903) e Piotr Kropotkin (1900), respectivamente da esquerda à direita" ..... página 48
Figura 08: "Mapa referente a divisão adotada em cada tomo de *'Nouvelle Geógraphie Universelle'"* ..... página 53
Figura 09: "'Populações da Europa oriental', produzido por Kropotkin, em trabalho na Sibéria com Reclus". ..... página 56
Figura 10: "Imagem contida na obra original do capítulo 'Educação', do 'Homem e a Terra'" ..... página 58
Figura 11: "Imagem da capa do capítulo "Educação" lançado no Brasil em 2010" ..... página 59
Figura 12: "Referencial teórico de Reclus em suas principais obras" ..... página 64
Figura 13: "Referencial cronológico das primeiras escolas libertárias no Brasil ..... página 72
Figura 14: "Escola Moderna n° 1, datada de 1913, na cidade de São Paulo" ..... página 79

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Resumo de referenciais teórico-conceituais dos eixos de abordagem dos Estudos do Meio ..... página 37
Quadro 2: Sistematização das etapas de execução dos Estudos do Meio ..... página 43
Quadro 3: Resumo da obra *A Escola Moderna:* princípios e pressupostos pedagógicos ..... página 74

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Imigração por nacionalidade (1884/1933) ..... página 71

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I: Capa do Boletim nº1 da Escola Moderna, de 13-10-1918
ANEXO II: Capa do Boletim nº2 da Escola Moderna, de 18-03-1919
ANEXO III: Capa dos Boletins n^{os} 03 e 04 da Escola Moderna, de 01-05-1919
ANEXO IV: Capa do Jornal "O Início" nº 02, de 04-09-1915
ANEXO V: Capa do Jornal "O Início" nº 03, de 19-08-1916
ANEXO VI: Orientações gerais do roteiro de entrevista para TCC – 26/08/2015
ANEXO VII: Autorização para realização, gravação, transcrição e estudo da entrevista, com o pesquisador-mestrando (USP) Adriano Gonçalves Skoda (assinado)
ANEXO VIII: Questões da entrevista
ANEXO IX: Transcrição das questões da entrevista

LISTA DE SIGLAS

AGB: Associação dos Geógrafos Brasileiros
AGS: Adriano Gonçalves Skoda
AIT: Associação Internacional dos Trabalhadores
BTL: Biblioteca Terra Livre

CACU-O: Cursinho Alternativo Comunitário da UNESP Ourinhos
CCS-SP: Centro de Cultura Social – São Paulo
CCH: Centro de Ciências Humanas e Sociais (UFRJ)
CENP: Coordenadoria de Educação e Normas Pedagógicas
CNT: Confederação Nacional do Trabalho
COB: Confederação Operária Brasileira
CRPE: Centro Regional de Pesquisas Educacionais
EDA: Administração Escolar e Economia da Educação da FE/USP
FAI: Federação Anarquista Ibérica
FE: Faculdade de Educação da USP
FFG: Fundação Ferrer y Guardia (tradução de língua espanhola: Fundació Ferrer i Guàrdia)
FFLCH: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FORU: Federació Obrera Regional Uruguaya (Federação Operária Regional Uruguaia)
HARR: Hudson Alberto Rosa Ramos
HPG: História do pensamento geográfico
RGS: Real Sociedade Geográfica de Londres (tradução de língua inglesa: Royal Geographical Society)
SEE: Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo
SME: Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo
UEL: Universidade Estadual de Londrina
UEMS: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFCG: Universidade Federal de Campina Grande
UNESP: Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho"
UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas
USP: Universidade Estadual de São Paulo

LISTA DE ABREVIAÇÕES
ed.: edição
Me.: mestre
Nº: número
p.: página
RJ: Rio de Janeiro
RS: Rio Grande do Sul
SP: São Paulo
Srta.: Senhorita
vol.: Volume

CD-ROM: na contra-capa da versão capa dura, encontra-se um CD-ROM o qual contem o trabalho completo; mais todas as páginas dos jornais utilizados, pois nos anexos impressos encontram-se somente as capas das edições de jornais digitalizadas pela BTL. Além disso encontra-se o áudio gravado da entrevista, cujas informações encontram-se abaixo:
Data: 26/08/2015; Local: Biblioteca Terra Livre; Endereço: Rua Engenheiro Francisco Azevedo, nº 841 (sala 4), Jd. Madalena, São Paulo-SP, Brasil; Início: 16h04min – Término: 17h00; Duração: 55 min. e 49 seg.; (1ª versão) Gravado e armazenado em aplicativo de gravação de voz, por meio de uso de celular, em formato de arquivo salvo "001.m4a"; Tamanho: 39MB (40.867.311 *bytes*) XI. (Versão atual: conversão de áudio m4a para mp3) *"Arquivo de voz 001 convertido.mp3";* Tamanho: 52MB (53.601.473 *bytes*).

1. DA INTRODUÇÃO DA TEMÁTICA AOS CAMINHOS PERCORRIDOS

> "As letras e a ciência só tomarão o seu verdadeiro lugar na obra do desenvolvimento humano no dia em que, livres de toda a servidão mercenária, forem exclusivamente cultivadas pelos que as amam e para os que as amam" (KROPOTKIN, P. 2011, p. 93).[1]

Várias foram as tentativas incansáveis e notáveis de tantos pensadores, filósofos, educadores, pedagogos e militantes que ficaram à margem da produção científica e educacional de suas épocas (Tragtenberg, 2004).

A máxima proferida pelo geógrafo russo Piotr Kropotkin (1842-1921), colocada em epígrafe desta introdução, extraída de sua obra A Conquista do Pão, de 1892, ainda faz sentido à atualidade. Assim como seu companheiro contemporâneo, de luta e de profissão, o francês Elisée Reclus (1830-1905) também entendia que "[…] Os ensinos diferem, portanto, para além de cada fronteira, a ponto de serem absolutamente opostos uns aos outros. Pátrias, religiões, castas têm suas pretensas verdades que são o ponto de partida a chave de abóboda de todo o sistema" (RECLUS, 2010, p. 11).

As duas citações acima apresentam o reforço de seu sentido à atualidade do século XXI, mesmo em contextos históricos diferentes. A grande questão é que, não restringindo à Geografia, obviamente, todavia abrangendo-se para todos os ramos da ciência, estes dois geógrafos ficaram à margem da produção científica de sua época, sendo apenas resgatados no final do século passado (VESENTINI, 2008). Estes são apenas dois grandes exemplos de pessoas que atuaram à transformação radical do sistema educacional, entre tantos outros nomes que fizeram ciência de forma autônoma, procurando sempre aplicar na práxis (teoria e prática), esses conhecimentos na realidade local, propiciando vida social com base nessas propostas.

Na história do pensamento geográfico, em contexto de século XIX, a geografia já estava se formando como ciência e também por intensos debates no que este conhecimento científico deveria ser (Vesentini, 2008). Por sua vez, paradigmas passaram por essa evolução e geógrafos que ficaram à margem desse conhecimento científico oficial, tal como foram os casos protagonizados por Elisée Reclus e Piotr Kropotkin; estes contribuíram para a necessidade da análise crítica da realidade e seu papel fundamental dentro da educação, com outra abordagem epistemológica. (Silva, 2013; Pinto, 2011).

Do que pode ser a epistemologia geográfica em que Reclus e Kropotkin apresentavam suas contribuições, as abordagens críticas voltavam-se para o ensino de

1 Para maiores detalhes, consultar a seguinte fonte: Kropotkin, Piotr A. (1842-1921). A Conquista do Pão (1892). Tradução: Cesar Falcão. Rio de Janeiro: Rizoma, 2011, 201p.

geografia que era realizado diante do contexto político e educacional de ambos, entre os séculos XIX e XX. Nisso, as considerações anteriores de Tragtenberg e Vesentini nos mostram um pouco mais a respeito do resgate da produção científica deles, que ocorreu partir da segunda metade do século XX. (Vensentini, 2008; Tragtenberg, 2004). No envolvimento destes dois geógrafos com outros anarquistas da época, resultou na criação de novas propostas educacionais que buscassem construir uma alternativa educacional para a emancipação da classe trabalhadora (Codello, 2007).

Dentro da história da educação, entre as mais variadas concepções, a educação libertária se fez presente em diversas experiências de escolas que ocorreram no mundo, que datam tanto nos séculos XIX e XX (Codello, 2007). Uma das referências da história da pedagogia mais lembradas, segundo Silva (2013) são as contribuições de Francisco Ferrer y Guardia[2], conforme está ilustrado na Figura 1 abaixo, que criou a Escola Moderna em Barcelona em 1901 [3], baseando-se nos fundamentos filosóficos e pedagógicos do racionalismo científico e dialogando e solicitando as possibilidades de ensino em geografia com os geógrafos Elisée Reclus e Piotr Kropotkin[4].

Figura 01: Fotografia de Francisco Ferrer y Guardia de 1906.

Fonte/Org.: FFG Oficial[5].

E atualmente alguns autores - temos como exemplo Pontuschka (2005) – têm

2 Em língua espanhola, *Francesc Ferrer i Guàrdia* (1859-1909) foi um pedagogo espanhol catalão, autodidata e um dos criadores da Escola Moderna de Barcelona de 1909, que se embasava na pedagogia racionalista que buscava, antes de tudo a educação como laica e não religiosa, e envolvia grandes expoentes do anarquismo que contribuíram na construção dos princípios e bases educacionais libertários. Para saber mais, consultar tese de doutorado: SILVA, Rodrigo Rosa da. Anarquismo, Ciência e Educação: Francisco Ferrer y Guardia e a rede de militantes e cientistas em torno do ensino racionalista (1890-1920). Tese de doutorado. São Paulo. USP. 2013.

3 Para maiores detalhes, consultar: Tragtenberg, M. Sobre educação, política e sindicalismo. São Paulo-SP: Editora UNESP, 2004, ed. 3. 216p.

4 A respeito da obra e dos pressupostos filosóficos e pedagógicos do racionalismo, consultar as seguintes referências: Silva, R.R. (2013); Silva, R. M. (2010); Sobreira (2009); Codello, F. (2007) e Tragtenberg (2004).

5 Consultar no sítio eletrônico: <http://www.ferrerguardia.org/es/biografia-ferrer-guardia>. Acesso em 21-07-2015.

realizado pesquisas na área dos estudos do meio, resgatando ensinamentos desta experiência educacional citada anteriormente, desenvolvendo uma série de projetos interdisiciplinares com atividades lúdicas e didáticas em projetos de ensino, pesquisa e extensão universitários dentro e fora dos espaços escolares, envolvendo sujeitos sociais numa relação de presença da universidade na escola, buscando atuar com a comunidade em problemas cotidianos.

Caminha-se, então, mais próximo à definição do objeto de pesquisa, por meio do estudo da Escola Moderna[6], que ficava situada na cidade de Barcelona, na Espanha, entre 1901 a 1906; para depois focar no caso das experimentações de práticas pedagógicas, cuja temática tem sido abordada na área de metodologia de ensino de Geografia (Lopes & Pontuschka, 2009).

Aproximando o contexto do cenário da América Latina, no transcorrer dos acontecimentos históricos da imigração europeia, em especial de espanhóis e italianos, entre os muitos que chegavam com esperanças de vida e ascensão social estavam aqueles que traziam consigo principalmente, as ideias anarquistas (Cavalheiro, 2009). Foi dentro do movimento operário que as ideias anarquistas estiveram mais presentes na defesa de mudanças estruturais radicais no sistema educacional (Cavalheiro, 2009; Netto, 2005).

Além disso, essas contribuições não se apresentaram ultrapassadas, pois ao se levar em questão o que ela foi capaz de proporcionar nesses contextos de primeiras agitações de movimentos operários e sindicais, na primeira fase do Brasil-República (1889-1930), o contexto econômico brasileiro era de surgimento de fábricas nas primeiras grandes cidades, proporcionando a expansão do espaço urbano; e consequentemente ampliando-se as instalações fabris do ramo têxtil, no interior do estado de São Paulo. (Cavalheiro, 2009; Netto, 2005; Bonnadio, 2004).

Portanto, optou-se como **objeto de pesquisa** mostrar um pouco mais a respeito das práticas, técnicas, métodos e conteúdos que envolvem os estudos do meio, sob seu viés libertário; considerando no **estudo de caso**, o ensino de geografia desenvolvido nas Escolas Modernas nº1 e nº2, situadas no município de São Paulo, datadas respectivamente, em 1909 e 1912, na região dos bairros do Belenzinho e do Brás (Silva, 2013; Silva, 2010).

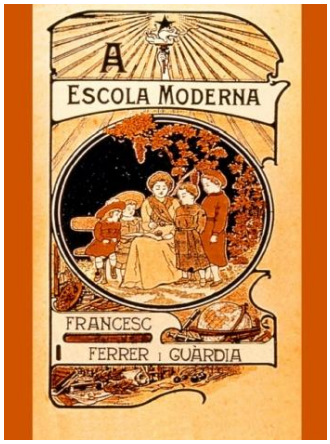
Neste **primeiro capítulo**, encontra-se um breve resumo do que veremos nos próximos capítulos, do dois até o cinco, a seguir:

- No **segundo capítulo** "Os estudos do meio no contexto educacional do século XX e sua atualidade" serão abordadas as concepções teóricas no que tange à Geografia e define-se como principal objeto de estudo as experiências de viés libertário, passando por três subcapítulos. Nos postulados teóricos e filosóficos do estudo do meio e sua importância ao

6 Moderna no sentido de renovada de acordo com a ciência e a razão, ao invés do dogma religioso e do nacionalismo (Ferrer y Guardia, 2010).

ensino de Geografia estão retomadas, ainda de forma inicial, as contribuições dos pensadores e educadores da educação libertária, entre eles Francisco Ferrer y Guardia (2010), que escreveu a obra A Escola Moderna em 1908, datada de 1912[7] - conforme ilustrada a seguir, na Figura 2, a capa da obra póstuma - no **primeiro subcapítulo**, em "Da educação libertária até o surgimento dos estudos do meio". Inicia-se a abordagem relacionando os precursores do pensamento libertário, posteriormente do anarquismo clássico, ambos na educação, com base nas contribuições, a exemplo de Passetti & Augusto (2008), Codello (2007), Gallo (1993) e outros autores. Além desta aproximação, encontram-se nas referências de Silva (2013) e Silva (2010) o aspecto educacional e científico do papel das ideias anarquistas ao interferiram nesses espaços; e de Paula (2015a, 2005) que possibilita compreender mais sobre o surgimento de escolas noturnas para operários nos bairros paulistanos.

Figura 02: Capa da obra póstuma de Ferrer *La Escuela Moderna*



Fonte: Ateneu Gimenez, 2010. **Org.:** COB-AIT, Piracicaba-SP, 2010[8].

Além disso, encontram-se disponíveis no **segundo subcapítulo** "O estudo do meio na interpretação da Escola Nova", com as mudanças que ocorreram na formulação teórica dos estudos do meio à Geografia, devido ao contexto político educacional brasileiro, ao longo do século XX à atualidade (Lopes & Pontuschka, 2009; Pontuschka, 2005). Para tanto, utilizou-se das contribuições de Pardim & Souza (2012), Chiozini (2003), Nidelcoff (1979), Balzan *et al* (1969) e Magaldi (1965) a respeito dessa temática. E no **terceiro subcapítulo** "Resgate em tempos de redemocratização", encontram-se as contribuições das seguintes referências, tais como: Alves, Ribeiro & Souza (2014); Barros (2010); Lopes & Pontuschka (2009); Thiesen (2008); Pontuschka, Paganelli & Cacete (2007); Alentejano & Rocha-Leão

7 Obs.: Utilizou-se para este trabalho uma versão de livre tradução de 2010, baseada na versão reimpressa (org.: FORU-AIT, 1960). Para maiores informações, consultar sítio eletrônico em: <https://we.riseup.net/assets/160969/Ferrer%20e%20Guardia%20a%20escola%20moderna.pdf>. Acesso em 01-07-2015.

8 Acesso e extraído em 01-09-2015.

(2006); Freire (2006); Goettems (2006); Lacoste (2006); Freie (2005); Pontuschka (2005) e Suertegaray (2003). Essas referências mostram pelo menos três pontos de pesquisa à temática dos estudos do meio, que devem ser levados em conta; a saber, enquanto três ítens deste subcapítulo: "Noção de Interdisciplinaridade", "Sistematização das etapas constitutivas dos estudos do meio" e "O trabalho de campo e sua importância na formação educacional";

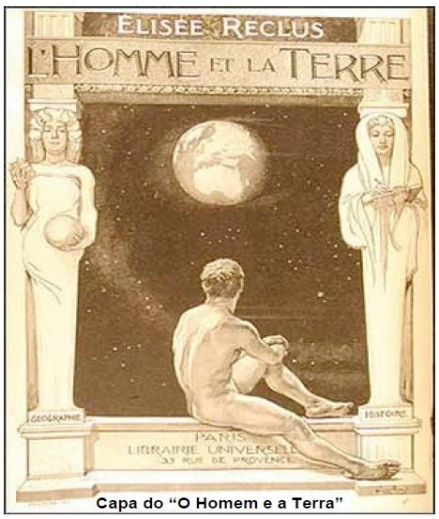
- No **terceiro capítulo** "Situando a geografia de Elisée Reclus e Piotr Kropotkin" relata-se um pouco mais a respeito da vida, obra e contribuições, mesmo de forma inicial, em dois subcapítulos sobre estes dois geógrafos anarquistas, dentro da história do pensamento geográfico para mostrar suas concepções científicas e como este conhecimento foi mantido à margem da produção científica oficial (Pinto, 2011; Vesentini, 2008). Para tanto, no **primeiro subcapítulo** "Envolvimento com a ciência geográfica e o anarquismo" essas referências anteriores nos mostram que a necessidade de contextualização prévia, diante das condições e rumos científicos da época, limitavam maiores avanços, porém, atualmente a atualização dessas contribuições estão em nomes, tais como Skoda (2013), Silva (2013) e Silva (2010). A partir de então, aborda-se sobre o período de meados do século XIX, da produção geográfica de E. Reclus e de P. Kropotkin e envolvimento de ambos com o movimento operário e educacional, dentro do contexto da formação da Geografia enquanto ciência e disciplina escolar (Pinto, 2011; Creagh, 2011; Vesentini, 2008; Codello, 2007). Após esta etapa, no **segundo subcapítulo** "Resgate de referenciais teóricos" mostra-se, ainda que de forma inicial, algumas concepções epistemológicas dos dois geógrafos, pois nos capítulos seguintes mostra-se que estes geógrafos envolvem-se com o planejamento de ensino em geografia desenvolvido nas experiências educativas da Escola Moderna, até chegarem no Brasil, durante a primeira fase do Brasil-República (Silva, 2013; Paula, 2015a, 2015b). Serão pontuadas as principais contribuições epistemológicas, em textos e obras dos dois geógrafos, Kropotkin e Reclus. No caso do francês, serão discutidas: o capítulo Educação, presente na obra O Homem e a Terra (Reclus, 1905, em francês *L´Homme et la Terre*)[9], conforme segue ilustrada a capa desta obra na Figura 3. Já no caso de Kropotkin será discutido o texto O que a Geografia deveria ser?[10], pois ambas apresentam caráter

9 Edições dos capítulos (em livros) traduzidos, através de um trabalho longo e enfim publicados, a partir de 2010, pela Editora Imaginário, pela tradução do escritor Plínio Augusto Coelho. Esta referência é o capítulo XI, do livro IV, do volume VI da monumental obra O Homem e a Terra (datado de 1905; publicado após sua morte em 1908). Por curiosidade, Reclus iniciou a redação desta obra, de 1894 até seu falecimento em 1905, quando não tinha mais vínculo contratual com a editora francesa *Hachette* a qual autocensurava suas obras devido seu envolvimento com o anarquismo e o movimento operário e educacional libertário. (Creagh (2007) et al, 2012). Na figura 3, acima, a capa da obra O Homem e a Terra (1905), publicado em versão pos-mortem (1908).

10 Texto presente no livro Escritos sobre Educação e Geografia (2ª reimpressão, Brasil em 2012, org.: BTL). Da referência bibliográfica (org.: BTL): "*Geographical Education"*, relatório ao Conselho da RGS por J. Scott Keltie, 1885. Traduzido a partir das versões espanhola (Richard Peet

pedagógico e crítico.

Figura 03: Capa da obra “O Homem e a Terra”



Fonte: Silva, Robledo M. (2010).

- No **quarto capítulo** “Sobre a Escola Moderna” estão referenciados os aspectos gerais dessas escolas, conferindo as contribuições teóricas de autores, tais como Sobreira (2009), Codello (2007) e Paula (2015[a]), em dois subcapítulos: Situando a existência das Escolas Modernas, o **primeiro subcapítulo “**Pressupostos pedagógicos e educacionais” apresenta brevemente a construção e a concepção deste projeto escolar, com base nas contribuições de Ferrer y Guardia (2010), assim como das contribuições do trabalho de Tragtenberg (2004). Além disso, no **segundo subcapítulo** “Organização e funcionamento” aprofundou-se um pouco mais na forma como essa escola foi concebida na prática, destacando as duas referências lembradas anteriormente;
- Depois destes capítulos anteriores, analisaremos as práticas pedagógicas libertárias presentes nas aulas de geografia das Escolas Modernas I e II, situadas no município de São Paulo no **quinto capítulo** “Resultados e Discussão”. Para isso, partiu-se das questões e comentários abordados na entrevista para evidenciar a prática pedagógica existente nessas escolas, por meio da consulta e da análise de algumas edições disponibilizadas pela BTL de dois materiais periódicos, que são os dois subcapítulos; a saber resumidos abaixo:
- **Primeiro subcapítulo:** Em “Os boletins mensais da Escola Moderna”, voltado neste trabalho para servir de análise do campo de inserção espacial da educação libertária na imprensa operária, tanto em sindicatos e escolas e que estão disponíveis nos acervos históricos digitalizados (nos Anexos) algumas edições. Nesta parte incluiu-se as

---

(org.), *Anarquismo y Geografia.* Oikos-tau, Barcelona, 1989, pp. 51-75) e inglesa (publicação original, *“What Geography ought to be”*, in *The Nineteenth Century*, vol. XVII, nº 106, dez. 1885, pp. 940-956)” (BTL, 2012, p. 33)

contribuições dos comentários da entrevista com Skoda (2015) e das contribuições bibliográficas de Pontuschka (2005) e Calsavara (2004) para discutir o assunto;

- **Segundo subcapítulo:** Em "'O Início': O jornal dos estudantes" estão colocadas as práticas de ensino que envolviam os estudantes na criação do conhecimento, mostrando seus relatos a campo, mostrando a metodologia interdisciplinar dos Estudos do Meio, quando os mesmos participam junto aos professores como atores diretos do conhecimento em vez de meros espectadores. (Moraes *et al,* 2012; Zanardo, 2012; Pontuschka, 2009; Calsavara, 2004).

De forma geral, ao serem baseadas na educação racionalista de Ferrer y Guardia (2010), as práticas pedagógicas libertárias – que serão discutidas - ajudam a constituir o ideário e a práxis (do início da temática desta pesquisa), partindo de diversos meios que permitiram alunos e alunas imergirem-se na realidade. A priori pela realidade local, ou seja, da escala local, desenvolvendo o livre conhecimento científico, em condição de rompimento com modelos tradicionais e pela denúncia as mazelas sociais da época. (Paula, 2015a, Silva, 2013; Zanardo, 2012; Sobreira, 2009; Codello, 2007; Pontuschka, 2005; Tragtenberg, 2004).

Depois dessa análise que mostra a diversificação de práticas pedagógicas, as quais envolviam a comunidade em trabalhos interdisciplinares dentro e fora do espaço da sala de aula, pode ser verificado na participação dos estudantes, por meio das publicações do jornal "O Início". Essas contribuições ainda são discutidas na atualidade, quando existe a relação da educação libertária, em Ferrer y Guardia (2010), com os estudos do meio para o ensino de Geografia.

Justificativas:

1) Por apresentar novas possibilidades de construção de conhecimentos, os Estudos do meio, conforme primeiro capítulo, apresentam sua singularidade por justificar-se na necessidade de trabalho interdisciplinar e coletivo; diferente do que se presencia no sistema educacional vigente, com o recorrente sistema de divisão de salas, de áreas do saber e de categorias profissionais que se dividem entre os professores (Silva, 2013; Lopes & Pontuschka, 2009; Pontuschka, 2005).

2) Como contribuição de prática pedagógica à temática, aponta-se a necessidade de uso de diversos recursos didáticos, propondo realizações de oficinas de aprendizagens, a confecção de materiais alternativos e trabalhos de campo que possibilitem um outro olhar, o olhar dos estudantes, inseridos na construção do conhecimento do espaço geográfico de seu tempo (Paula, 2005).

Após esta abordagem inicial, dois subcapítulos foram adicionados à introdução, pois vão dialogar diretamente com o objeto de pesquisa e o estudo de caso, que ajudam a responder algumas questões sobre os motivos e os caminhos que foram traçados à realização desta pesquisa; que são, respectivamente, os **Objetivos** e os **Procedimentos**

metodológicos, a seguir, em **primeiro e segundo subcapítulos.**

1.1. Objetivos

> "A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar". (Eduardo Galeano, 1940-2015)[11].

A epígrafe exposta acima, do escritor e pensador uruguaio Eduardo Galeano, evidencia que um grande objetivo é traçado somente com organização e planejamento, atravessando longos caminhos cujo ideal quanto maior for, maiores são os desafios. Esta referência auxilia orientar uma reflexão inicial que deve ser feita a respeito do senso comum, quando se associa o pensamento libertário e/ou anarquista unicamente como uma filosofia "utópica". No caso desta pesquisa, os princípios libertários do anarquismo estão associados com uma proposta educacional que existiu e que se identificou com as lutas operárias da época.

O **objeto de pesquisa** estudado propõe resgatar as concepções e contribuições educacionais dos dois geógrafos (Kropotkin e Reclus), que eram anarquistas e dialogavam por meio de cartas com o pedagogo e educador catalão Ferrer y Guardia, mostrando como estas práticas, técnicas, métodos e conteúdos se aproximam dos estudos do meio, em seu viés libertário. De forma geral, para o **estudo de caso** estão as análises feitas sobre algumas edições de jornais da Escola Moderna[12].Além disso algumas obras de E. Reclus e P. Kropotkin foram selecionadas para analisar as práticas educativas desenvolvidas nessas experiências de escolas operárias, com o caráter libertário de proporcionar alfabetização aos operários e suas famílias.

A seguir estão os objetivos traçados desta pesquisa que, em sintonia com o que foi pontuado acima, estão classificadas em três pontos essenciais que aproximam-se ao propósito central.

1.1.1. Objetivo Geral

Do objeto de pesquisa a ser defendido, buscou-se como objetivo maior aproximar o tema pesquisado dos estudos do meio, em seu viés libertário, com as práticas pedagógicas libertárias realizadas nas aulas de geografia da Escola Moderna I e II do município de São Paulo, com base nas propostas de ensino em Geografia discutidos por Ferrer com os

11 Consultar Galeano, E. (2010), na sua obra "As veias abertas da América Latina".

12 Arquivos digitalizados disponibilizados pelo acervo recuperado pela Biblioteca Terra Livre. Link: <http://bibliotecaterralivre.noblogs.org>. Acesso em 12/08/2015

geógrafos Reclus e Kropotkin.

Para esta etapa, delimitou-se o recorte espaço-temporal do contexto operário e fabril paulistano da década de 1910, para situar o estudo de caso nas Escolas Modernas I e II (1912 e 1913), situadas nos bairros operários do Belenzinho e Brás (Paula, 2005).

Dentro desse recorte, outros objetivos foram alcançados, mais específicos, pois se constituem em etapas que garantem a análise na fundamentação teórica.

1.1.2. Objetivos Específicos

Para que o objetivo geral fosse alcançado, algumas etapas foram trilhadas e que fizeram sentido uma com as outras, já que pela obtenção de informações na base bibliográfica, foi necessário focar em três pontos, listados a seguir:

- Falar sobre a organização e funcionamento dessas escolas no cenário fabril brasileiro, da década de 1910;
- Mostrar a metodologia de ensino em geografia criada na Escola Moderna, comentando o envolvimento de Ferrer com Kropotkin e Reclus;
- Identificar elementos inciais de aproximação com a educação libertária na análise dos acervos históricos digitalizados[13] dos Boletins da Escola Moderna e do Jornal "O Início", ilustrados na Figura 4, cujo foco é mostrar o nível de organização e participação discente no processo educativo.

Figura 04: Publicações da Escola Moderna:
Boletim da Escola Moderna (à esquerda) e o Jornal O Inicio (à direita)

Boletim da Escola Moderna

Publicação Mensal — Director: JOÃO PENTEADO

ANNO I — Nos. 3 e 4 — S. Paulo, 1-5-1910

SALVÉ 1.º DE MAIO

AOS MENINOS

Uma saudação á infancia neste dia de festa e de esperança, em que tão pouco pensais ainda.

Vemos como hoje tão carinhosamente o nosso pensamento vos procura e vos abraça percorrendo todos os paizes, «civilisados» onde a espadas ullada á fome curva a infancia a uma fadiga que lhe contrista a alma e lhe devora as forças.

Em meio duma atmosphera tetrica, velada pelo fumo das officinas, pelas nuvens do enxofre, pelo pó do carvão, pelas exhalações deleterias, passa a procissão infinita das pequenos trabalhadores, dos sepultados nas minas do Septentrião, que se arrastam ahi e de roja ao lodo e nas trevas, com o sanco pendente ao pescoço até áquelles que suam em caras da Sicilia, crianças de ventre inchado e de ossos contrahidos, alimentadas com um pão horrivel embebido no azeite nauseabundo de suas lampadas; passa o exercito miseravel dos meninos opprimidos com o rosto descarnado e exangue, de mãos e pés chetos de feridas, mal cahindo de somno, outros chorando em silencio; fileiras de meninos engelhados e anemicos, curvados como velhos, ferindo o ar com os accessos de tosse seca e aneitos dolorosos; passam os envenenados pelo phosphoro, os orgos pelas fornalhas, os mutilados pelas machinas, os queimados pelo grisu, os expulsos nos desmoronamentos — e milhares de olhos, passando, fixam-se nos nossos: — olhos apagados, desfeichados, duros, supplicantes, que nos dizem: — Tivemos uma infancia descurada, temos uma meninice sem alegrias, tivemos uma juventude sem saude e uma velhice sem conforto; e a muitos de nós espera o hospital ou o carcere, ou, antes do tempo, o cemiterio, onde outros innumeraveis filhos de trabalhadores nos esperam, ou nascidos mortos, ou mortos no berço pelos narcoticos, ou victimas dos mais tratamentos ou da infecção; é este o nosso destino; e porque? — E outras coisas nos dizem aquelles olhos. Faiem-nos das leis protectoras da infancia com mil enganos violadas, da criminalidade dos parentes famelicos, da negueira dos inspectores, da indifferença das autoridades e da hypocrisia de uma sociedade orgulhada que crê pagar todo o seu debito estendendo a mão a um por cento dos miseros que ella mesma arruina, e as aberrações de uma caridade que vae procurar miserias e dores a milhares de milhas distante daquelles que se soffrem instantaneamente sem seu rados, e a justiça de um mundo que vitupera a inercia naquelles em que foi apagado, pelas fadigas precoces, o amor ao trabalho e dá como causa unica de sua miseria os vicios que alla mesmo semeia e de que é a primeira a dar o exemplo, punindo sem piedade as faltas a que são induzidas tantas pessoas por uma ignorancia e por uma corrupção de que não têm culpa.

E passam ainda e passam sem fim os pequenos escravos resignados, os outros irremediaveis, e da direcção ás choupanas ou ás cavernas, ou ás estrebarias ou parciros infectos das grandes cidades onde a selvagem promiscuidade dos sextidos finda por corromper a alma e o corpo. E emquanto o coração se nos constrange ao servir aquelle côro de gemidos, de reprehensões e de imprecações, mais amargamente nos magôa uma vez grossa o pensto que resta acima daquelle côro e vos diz: — Não ha remedio.

Ah, não o acrediteis meninos! Por quanto ha de mais sagrado no mundo, não é verdade. Se fosse verdade deveriamos cuspir na palavra civilização todas as vezes que a encontrassemos estampada num livro. Impia é a vez que diz ao miseravel: — Desespera. — Vá é aquella que diz para tudo esperar do céo, e nada pretender dos homens. Uma enorme força se levanta ao mundo em prol dos vossos paes e de vós, e este é o dia em que essa palpita em milhões de corações e fala por milhões de labios, por toda a parte onde chora uma crianca esfalfada, onde se estende em vão a procurar trabalho um braço viril, onde, emfim um velho sem pão após ter trabalhado exgotado teve forças. E não somente entre os vossos companheiros de fadiga e de penuria. Mas nas bellas casas que intrigam, em meio ao bem estar e gosos que outros gosaeis, uma geração de creanças ha de levantar-se, que ha de ser a vossa vingança.

Ah, não o acrediteis meninos! Por quanto ha de mais sagrado no mundo, não é verdade. Se fosse verdade deveriamos cuspir na palavra civilização todas as vezes que a encontrassemos estampada num livro. Impia é a vez que diz ao miseravel: — Desespera. — Vá é aquella que diz para tudo esperar do céo, e nada pretender dos homens. Uma enorme força se levanta ao mundo em prol dos vossos paes e de vós, e este é o dia em que essa palpita em milhões de corações e fala por milhões de labios, por toda a parte onde chora uma crianca esfalfada, onde se estende em vão a procurar trabalho um braço viril, onde, emfim um velho sem pão após ter trabalhado exgotado teve forças. E não somente entre os vossos companheiros de fadiga e de penuria. Mas nas bellas casas que intrigam, em meio ao bem estar e gosos que outros gosaeis, uma ge-

O INICIO

PUBLICAÇÃO DE PROPAGANDA

ORGAM DOS ALUNOS DA ESCOLA MODERNA N. 1

São Paulo—Brasil — 4 de SETEMBRO de 1915 — Número 2

O Inicio

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

Foi por isso, nada mais, nada menos.

Era para ter saido periodicamente, todos os mezes. Entretanto só agora, depois de passar um anno, é, ainda assim, graças á festa do dia 14 de Agosto, que nos veio dar um alento, trazendo-nos, também, como compensação de nosso trabalho, algum resultado economico.

Sejão... sem algo!

Assim, pois, a vida deste numero, devemol-a ás pessoas, que concorreram para o brilhante exito de nossa festa.

Agora, vamos nos pois a esperar pelo anno que vae seguir-se, promettendo-lhes outro numero d'O INICIO para logo que nos o seja possivel.

A REDACÇÃO

ESCOLA MODERNA N. 1

A nossa festa

A festa realizada no dia 14 do corrente pela nossa Escola excedeu as nossas mais enthusiasticas previsões, produzindo a mais bella impressão no espirito da assistencia que não nos regateou applausos.

O salão da Sociedade Leale Operaria estava repleto e o que mesmo bastante animado.

No desempenho do programma tomaram parte, também, os alumnos da Escola Moderna N. 2, que nos ajudaram em côro, cantando alguns de nossos bellos escolares e recitando bellas poesias.

A sessão foi aberta com uma "ouverture" pela orquestra "Gnomo", que se desempenhou perfeitamente de sua incumbencia.

Em seguida foi cantado, em côro, o "Canto dos Operarios", original de Nuno Vasco.

Depois seguiram-se outros bellos números, como: "Ladrões" e "A Familia", acompanhados de palestra e gesticulação, tomando parte no côro os nossos collegas Antonieta Moraes, Catarina e Maria Bark, Elsa Santiago, Lucilia Dias, Edmundo Mazzone, Edmundo Scala, Ernesto Tuccillo, Benedicto Bortolaccine e Francisco Tognoli.

A alumna Antonieta de Morais recitou a conquista "A's Barricadas", acompanhada pela orchestra, sendo muito bem.

Em seguida foi cantado o "Hymno da Arvore", tomando parte no côro Ernesto Tuccillo, Edmundo Scala, Edmundo Mazzone, Bruno Bortolaccine, Augusta de Morais e Catarina Bari.

No desempenho da comedia "A Questão", original de nosso professor, tomaram parte Bruno Bortolaccine, Edmundo Scala, Pedro Pisano e como companheiros Edmundo Mazzone, Francisco Tognoli, Antonieta de Morais, Ernesto Torrato e Catarina Bari.

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

A parte referente á recitação de poesias foi confiada aos alumnos das duas escolas, que recitaram: Augusto Clemente, "Nossa Companheira", "A Abelhura e a Bolsa" e "Aproveita o Tempo"; Alberto Cardoso, "As Vantagens do Saber" e "O Pinto e o Dinheiro"; Nilo Emanuelli, "A Mulher Teimosa" "Antonio" e "A Cotia"; Americo de Almeida, "O Cuidado e o Mestre Escola", "A Rapoza e as Uvas" e "O Macaco Descontente"; Luiz Marinho, "O Gil"; Florencio de Almeida, "O Amolador"; Alexandre Martins, "O Ninho"; e "O Alfabeto"; Justo Amaio, "Os Cinco Sentidos" e a Menina; Celia Amaro, "Não se ser leu; Bruno Bortolaccine, O Cavallo; e Um Mestrinho; Catarina Bari, Sonhos; Domingos Passos, Gorbiano; Antonieta Moraes, O Orgulho da Agua; e As Pontas; Lucilia Dias, Papel Mangle; Ernesto Tuccillo, Ao Domingo, Marcellina Bari, Quatrinhas; Elisa Santiago, Canto da Mamãe; Francisco Tognoli, O Dia; Edmundo Scala, Hanon-Lupe e Pia Alden.

O interessante dialogo Ensinemos foi desempenhado por Ernesto Tuccillo e Antonieta de Morais.

O festival foi encerrado com o canto do hino A Instrucção, seguindo-se logo uma bella conferencia pelo professor Adelino Pimenta da Escola Moderna n. 2.

A quatrinhas, a este bonito pontto de vista sobre a festa estão exgotadas, pois é o mesmo pensamento.

O baile, então, teve começo para satisfação de todos aquelles a quem isso pudesse interessar em sua vida.

Dando esta noticia, cumpre-nos agradecer a distincção da convite, aos escolares que se compunha de Humberto Iarielli, João Minervino, Domingos Cardoso, Henrique Tognoli, José Romero e Manoel Garcia boas contas todos que fizeram com certeza para o brilhante exito de nossa festa.

Attendendo o pedido feito pela redacção, cumprem-nos dar a conhecer as seguintes pessoas: João Cassiel, quarto conto e um vaso; Francisco Tognoli, um bello relogio de mesa; Lucilio Dias, uma lata de goiabada e uma garrafa de licor; João Crocciati, uma garrafinha de licor.

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

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

Fonte: BTL/2015.

13 Disponibilizados pela Biblioteca Terra Livre (BTL), em seu sítio eletrônico <http:www.bibliotecaterralivre.noblogs.org>. Acesso em 01-09-2015.

Para discutir esses objetivos, assim como da fundamentação teórica dos temas trabalhados, expostos nos capítulos dois ao cinco, a seguir no **segundo subcapítulo** – deste introdutório – "Procedimentos metodológicos" foram definidas as etapas de realização desta pesquisa.

1.2. Procedimentos metodológicos

> "As formas de coerção e exploração são múltiplas, assim como são variadas as modalidades por meio das quais é condicionado o desenvolvimento humano. Portanto, várias e múltiplas devem ser as ações que tendam a combater toda forma de submissão e violência institucionalizada para poder contribuir à liberação da humanidade. Com certeza, uma dessas formas é representada pela educação, que se torna um dos mais importantes campos de batalha contra a lógica do domínio". (CODELLO, 2007, p. 333)

De forma geral, pode-se afirmar que ao longo dos procedimentos metodológicos, constituídos de etapas que serão informadas nos parágrafos seguintes, as mais diversas referências bibliográficas utilizadas têm sinalizado que a preocupação central entre os colaboradores das escolas libertárias, das mais variadas experiências tem sido o debate constante firmando a desconstrução das relações de poder, opressão, autoritarismo no processo ensino-aprendizagem, como está exposto na epígrafe acima, da citação de Codello (2007).

Nas etapas de execução desta pesquisa, pensou-se primeiramente num questionamento referente como o anarquismo e o pensamento libertário contribuem à educação, destacando-se uma experiência educacional com aulas de geografia, cuja pedagogia é libertária na criação de novos meios, objetivos e princípios que permeiam o processo de ensino-aprendizagem, além do fato da escola ser um espaço de direito público; caminhando na contramão do modelo tradicional.

Diante disso, trilhou-se nos caminhos desta pesquisa definindo o termo "Procedimentos metodológicos" como subcapítulo para mostrar um pouco mais da organização e o planejamento das atividades, que estão constituídas pelos **materiais pesquisados e analisados**, em três tipos de fontes de referências.

1.2.1. Materiais utilizados

Para buscar a sintonia entre os objetivos específicos e o geral deste trabalho, esta parte apresenta as ferramentas utilizadas nestes procedimentos. Tais ferramentas são basicamente três:

- **Referencial teórico-bibliográfico:** estes correspondem aos livros, artigos, teses e

textos pesquisados que discutem a temática dos capítulos dois até o cinco, passando pelas três tematicas de discussão, que constituem-se sobre os estudos do meio, sobre E. Reclus e P. Kropotkin e da Escola Moderna. Para isso, foram necessárias as revisões e referências bibliográficas dos temas estudados que sinalizaram à fundamentação teórica do texto, com base nas leituras e realizações de fichamentos, por sua vez focando a relação das propostas e contribuições educacionais e geográficas de P. Kropotkin e E. Reclus em consonância com a pedagogia racionalista de F. Ferrer y Guardia. Neste ponto, engloba-se o tema do estudo do meio, cujo viés libertário fica mais esclarecido por seus princípios, para situar o estudo de caso da Escola Moderna I e II, que apresentam características importantes no que refere-se ao ensino, metodologias e práticas em Geografia.

- **Acervo histórico digitalizado:** após a leitura e a realização de fichamentos, cujo momento foi de pleno exercício de reflexão e de pesquisa que geravam mais dúvidas do que respostas, foi possível traçar um caminho onde fosse possível registrar os fatos que ocorriam no cotidiano escolar e comunitário específico, para realizar o diálogo com os objetivos desta pesquisa. Então, as fontes que correspondem ao estudo de caso e ao objeto pesquisado, as quais foram analisadas, que são três edições de boletins da Escola Moderna nº1 e nº2, da cidade de São Paulo (datados dos anos de 1918 e 1919) e duas edições de jornais dos estudantes "O Início" (datados de 1915 e 1916), que encontram-se listados a seguir:
    - Boletim da Escola Moderna de São Paulo, ed. nº 01, de 13-10-1918, (4p.);
    - Boletim da Escola Moderna de São Paulo, ed. nº 02, de 18-03-1919 (4p.);
    - Boletins da Escola Moderna de São Paulo, edições número 03 e 04, de 01-05-1919 (8p.);
    - Jornal "O Início", ed. nº 02, de 04-09-1915 (4.p);
    - Jornal "O Início", ed. nº 03, de 19-08-1916 (4.p).

Esses materiais foram obtidos no sítio eletrônico da BTL e, para fins de ilustração, encontram-se disponibilizados nos **Anexos** (V, VI, VII, VIII e IX) as capas de cada edição, respectivamente à data de publicação[14] Ao pesquisar o grande volume de informações publicadas pela imprensa operária paulistana da época da década de 1910, resgatas há alguns anos e disponível de forma digitalizada, é notável a influência do anarquismo quanto a questão da conscientização da recente classe trabalhadora, até então formada. No caso

14 Devido ao grande volume de informações que foram encontrados nos anexos I até V, para a versão final deste trabalho de conclusão de curso constam as versões completas de cada edição destas fontes históricas, em um *cd-rom,* no verso da contracapa dura, com todos os anexos completos da pesquisa.

desta pesquisa, estas fontes nos auxiliam na aproximação de elementos com o ensino de Geografia, destacando-se a atuação do estudante e do professor. Após a pesquisa nas fontes teórico-bibliográficas e, em seguida, buscando mais informações nas edições de jornais disponíveis, foram realizados alguns questionamentos pelo autor que caminham no sentido de como se deu esse viés libertário no cotidiano escolar específico e dos bairros operários, ou seja, em seus espaços de vivência, de estudo e de luta operária. Então, de início foram feitas algumas perguntas que norteiam a discussão a serem feitas nos capítulos três quatro e cinco, que será comentada na parte da entrevista, a seguir.

- **Entrevista**[15]: a respeito deste procedimento metodológico, de início pode-se dizer que as informações obtidas são detalhadas e apresentam ricas fontes de pesquisa na área de educação e pedagogia. Para este caso, mesmo de forma inicial, buscou-se pela entrevista realizar a construção textual envolvendo as referências de autorias que trabalham as temáticas da geografia libertária e do estudo do meio, com as dos jornais consultados.

A respeito do plano da entrevista foi de dialogar elementos comentados pelo entrevistado, o geógrafo e pesquisador Adriano Skoda[16], sobre discussões centrais dos capítulos três (sobre Kropotkin e Reclus), quatro (sobre as questões gerais da Escola Moderna) e cinco (a presença do ensino de geografia nos materiais de imprensa escolar e estudantil). A entrevista ocorreu na sede da BTL, em 26-08-2015[17], onde o entrevistado autorizou o uso de áudio gravado para este trabalho[18].

Cabe lembrar ao leitor que foram pensadas em sete questões[19], mas ao longo da realização da entrevista, as questões cinco e sete, as quais apresentavam ligações com a atualidade da educação pública no estado de São Paulo, não foram inclusas na análise, devido o foco da pesquisa estar situada no contexto da década de 1910. Porém, mesmo assim, as possíveis respostas dessas questões anuladas estão contempladas ao longo da gravação do áudio da entrevista, em outras respostas de questões, o que não exclui as contribuições.

15 Consultar Anexos I ao IV.

16 Graduado em Geografia na Universidade de São Paulo (USP), com a pesquisa “Kropotkin (1842-1921): Histórias Fantásticas de um Geógrafo Anarquista” em 2011, sob a orientação da Prof. Dra Larissa Mies Bombardi (USP). Iniciou Mestrado em Geografia em 2013, na área de Geografia Humana (Conceito CAPES 7), na Universidade de São Paulo (USP), com a dissertação “Élisée Reclus e o Estado Moderno”, sob a orientação da Prof. Dra Larissa Mies Bombardi (USP), sendo bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Além disso participa e atua na Bibilioteca Terra Livre, cujo coletivo difunde o anarquismo em espaços acadêmicos, em centros de cultura social e em movimentos populares e coletivos. Por via de informação a biblioteca cria eventos, grupos de estudos, catalogação de bibliografias, digitalização de acervos históricos, possuem uma biblioteca e livraria; sendo o projeto financiado de forma autogestionada por seus próprios membros. Conferir no Anexo I

17 Endereço: Rua Engenheiro Francisco Azevedo, 841, Vila Mariana, São Paulo-SP.

18 Consultar Anexo II.

19 Consultar Anexo III

Enfim, diante da necessidade de mostrar essa relação da Geografia com a educação libertária, proposta pelos dois geógrafos, bem como ao ensino e pedagogia desenvolvidos na Escola Moderna, contidas naquele contexto histórico; refletiu-se sob pontos pertinentes que aparecem ao longo dos capítulos e dos resultados e discussão, que resumem a ideia central dessas questões e discutem os objetivos e as justificativas desta pesquisa; a saber:

- Resgate da Geografia proposta por Reclus e Kropotkin as décadas de 1960 e 1970;
- O contexto histórico e a atualidade destes geógrafos, por meio das contribuições;
- Relação das Escolas Modernas om a geografia libertária de Reclus e Kropotkin;
- Circulação dos Boletins da Escola Moderna nos espaços dos operários;
- Elementos da Geografia contidos no jornal “O Início” com os estudos do meio.

Com o áudio gravado, realizou-se a etapa de transcrição, que é composto por três partes gravadas:

- A leitura do Anexo I “Orientações gerais do roteiro de entrevista para TCC – 26-08-2015”;
- A leitura do Anexo II “Autorização para realização, gravação, transcrição e estudo da entrevista, com o pesquisador-mestrando (USP) Adriano Gonçalves Skoda”; e
- A leitura de cada questão e os comentários gravados, enquanto o Anexo III “Questões da entrevista”.

Nos momentos de gravação do áudio, houve alguns momentos que a transcrição do áudio foi desconsiderada, devido ruídos sonoros de trânsito e repetições de fala do entrevistado e do entrevistador. Tal medida ocorreu, apenas para registrar melhor as passagens da entrevista, seguindo as normas técnicas.

CAPÍTULO 2 - O ESTUDO DO MEIO NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO DO SÉCULO XX E SUA ATUALIDADE

> “O conceito do Estudo do Meio transforma-se… em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes…” (Pontuschka, 2005, p. 249-288).

O primeiro eixo de discussão destina-se às práticas pedagógicas e metodologias interdisciplinares da temática, com ênfase para o ensino de Geografia.

A princípio os estudos do Meio não são recentes nos espaços escolares diversos, pois apresentam diversas possibilidades de leitura do mundo, a partir da realidade vivida

daqueles que fazem parte do entorno escolar (Lopes & Pontuschka, 2009).

A intenção justifica-se pela abordagem das diversas interpretações conceituais ocorridas ao longo do século XX e sua atualidade.

2.1. Da educação libertária até o surgimento dos Estudos do Meio

Antes do envolvimento real da filosofia anarquista e do pensamento libertário canalizarem a efervescência das lutas sociais, incluindo uma proposta educacional libertária em seu seio, diante do desenvolvimento econômico e financeiro do capitalismo na II Revolução Industrial em meados do século XIX na Europa, seus antecedentes filosóficos concebiam o que viria a ser o socialismo, bem como os ideais iluministas e humanistas presentes nas liberdades individuais, na noção de justiça social e direitos humanos (Woodcock, 2010).

Entre os diversos intelectuais e pensadores, existem dois momentos em que aos poucos o que seria a fase inicial do pensamento libertário:

Num primeiro momento e com forte inspiração filosófica iluminista aparecem os filósofos pensadores William Godwin (1756-1836)[20], Robert Owen (1771-1858)[21] e Charles Fourrier (1772-1837)[22]; estes lembrados por Barros (2011) como precursores do socialismo utópico, por apresentarem no limiar do século XIX suas defesas sobre a relação indivíduo e sociedade, cooperativismo, liberdades individuais, a importância da educação (bem como à crítica) e justiça social. Woodcock (2010) também dialoga nesse sentido, porém afirma serem nestes autores, citados anteriormente, que encontram-se as contribuições iniciais do socialismo europeu.

E num segundo momento, por sua vez discutindo a relação da liberdade do indivíduo, ofuscada pelas relações de poder intrínsecas às instituições oficiais (Estado,Igreja,Escola);

20 Natural da Inglaterra, Godwin era filósofo político e jornalista. Ajudou a conceber as primeiras ideias mais tendentes ao pensamento libertário na Europa, depois da Revolução Francesa de fins de século XVIII. Considerava a palavra anarquia em seu sentido negativo de desordem e caos, já que surgia essa discussão nos episódios sangrentos de 1792 e 1793 em torno dos *Enragés* (termo usado para classificar àqueles agrupamentos marginalizados que não se alinhavam aos girondinos e jacobinos, ou que viria a ser considerado enquanto “direita” e “esquerda” na política). Para maiores informações, consultar Woodcock (2010).

21 Natural do País de Gales, Owen era oriundo de família nobre e tornou-se um rico industrial. Autodidata, trabalhou desde os dez anos de idade, começando como auxiliar de alfaiate e depois em área têxtil, criou comunidades industriais e observava as péssimas condições de vida e higiene de seus operários, propiciando soluções básicas de reformas sociais básicas junto ao governo, por causa de sua influência política. Foi o primeiro na Europa a almejar o termo socialismo (mesmo que generalizado de forma reformista) em suas obras. Obs.: Descrição biográfica baseada no dicionário de biografias disponibilizada em <http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/RoberOwe.html>. Acesso em 10/09/2015.

22 Natural da França, Fourrier em sua origem negava à continuidade dos negócios de sua família, cuja fortuna dessas heranças lhe proporcionou viajar pela Europa, não aceitando por muito tempo trabalhar para interesses que o mesmo considerava alheios e mesquinhos. Era filósofo e autodidata, propôs a ideia de sociedades do futuro baseadas em falanstérios, que seriam comunidades baseadas na ideia do cooperativismo (Woodcock, 2010; Barros, 2011).

destacam-se Max Stirner (1806-1856)[23] e Henry Thoureau (1817-1862)[24] (Woodcock, 2010; Netlau, 2008). Estes saem em defesa do pensamento libertário pelo indivíduo, onde o mesmo tem direito de reivindicar sua plena liberdade absoluta diante de qualquer forma de opressão; para isso, a crítica ao sistema educacional seria fundamental (Woodcock, 2010).

Todos estes autores e pensadores citados anteriormente, incluindo o anarquista francês P. J. Proudhon (1809-1865)[25], acabaram por serem englobados na classificação do "socialismo utópico" feita por K. Marx (1818-1883) e F. Engels (1820-1895), pois existiam divergências políticas e ideológicas (Woodcock, 2010; Netlau, 2008; Passetti & Augusto, 2008). A crítica marxista situa-se na tese de que o socialismo utópico apoiou-se em concepções liberais da época, as quais visavam uma concepção ideológica que estimularia o individualismo produzido pelas próprias contradições inerentes ao meio de produção capitalista (Woodcock, 2010; Netlau, 2008). Entretanto, os precursores sinalizaram o foco na defesa radical das liberdades individuais ofuscadas pelas variadas formas de dominação, presentes nas instituições oficiais vigentes e nas sociedades modernas (Passetti & Augusto, 2008).

Pode-se dizer que nesse contexto europeu é que se deu início as primeiras ideias sobre o pensamento libertário, principalmente na crítica e pela superação do sistema educacional, através de meios e fins que se direcionem à emancipação das classes exploradas (Sobreira, 2009; Passetti & Augusto, 2008; Gallo, 1995, 1993). Na busca por um projeto educacional antiautoritário, existiu de forma geral uma convergência para um modelo

23 Max Stirner (em alemão 'testa larga') era o pseudônimo de Johan Kaspar Schimidt. Fez parte da escola hegeliana, divergindo-se radicalmente de Hegel e Marx. Considerado por muitos, um dos precursores do pensamento libertário (Netlau, 2008) e o primeiro do anarquismo individualista (Netlau, 2008; Passeti & Augusto, 2008; Luizetto, 1987). Foi escritor e filósofo alemão, seguia as ideias de Godwin e do anarquista francês P. J. Proudhon. Era contrário a qualquer forma de organização social e política, defendendo que o indivíduo não poderia ser, de fato, representado por uma estrutura social maior que exerça poder, a não ser por si mesmo (Woodcock, 2008).

24 Reconhecido filósofo, escritor, poeta e naturalista estadunidense, com sua grande obra "A desobediência civil" (1849). Também é considerado um dos precursores do pensamento libertário e do anarco-individualismo (Passetti & Augusto, 2008; Luizetto, 1987).

25 Nascido em Besançon, França e criado numa família pobre, era autodidata, trabalhou como tipógrafo assim que adulto. Foi escritor e ficou conhecido por suas obras "O que é a propriedade?" (1840) e por sido o primeiro a fazer a crítica ao Estado e ao Capitalismo em "Sistema das Contradições Econômicas (Filosofia da Miséria)" em 1846 (Woodcock, 2010). Conheceu K. Marx nos episódios da Primavera dos Povos (Revolução de 1848), tendo posteriormente rompido com este, abandonado o cargo de deputado federal por divergir radicalmente do regime napoleônico e manteve contatos com seu amigo M. Bakunin (Nettlau, 2008). Autoproclamou-se anarquista; resgatou o princípio do anarquismo individualista, a liberdade absoluta; estudou o movimento operário e dentro deste defendeu princípios, tais como *a* liberdade de associação, a descentralização, a autogestão e o federalismo (Woodcock, 2010). Contribuiu à conscientização do movimento operário ao redor da Europa, por meio de vasta publicação de textos em jornais operários franceses, inclusive sua preocupação com a educação politécnica em sua obra "A Ideia Geral de Revolução no século XIX" (1851) (Kramer, C. et al, 2012). Gallo em sua obra "Pedagogia do Risco" (1995) lembra que Proudhon preocupava-se com o equilíbrio da relação educação e trabalho na Instrução Politécnica; esta que constitui a sintonia entre o trabalho manual e intelectual, para além da profissionalização, mas para que os operários tivessem conhecimentos da totalidade do processo produtivo e que os mesmos pudessem geri-lo.

laico, para além do modelo estatal e que funcionasse democraticamente para permitir as plenas capacidades materiais, cognitivas e intelectuais para os setores da sociedade que não tinham acesso à alfabetização e ao estudo. Codello (2007) lembra que essa história da educação libertária é marcada por várias iniciativas na Europa e na América Latina, apresentando

> […] uma mescla contínua de teorias e experiências, de ideias anarquistas aplicadas à educação, mas também teorias e práticas organizativas e didáticas que, frequentemente, mesmo de um modo implícito, podem remeter ao anarquismo. Do fim de uma experiência nasce uma iniciativa de difusão e de agregação (como no caso da "Liga pela educação libertária", criada por Émile Janvion e Jean Degalvès, em 1897, depois do final da obra de Paul Robin, em Cempuis); das 'Escolas Modernas' espanholas nasce, por obra de Francisco Ferrer, a 'Liga Internacional pela Educação Racional das Crianças' (com o apoio do periódico *L´École Renovée* em Paris e *La Scuola Laica* em Roma, ao *Boletin de la Escuela Moderna*, em Barcelona). Em 1898, Jean Grave publica no periódico *Les Temps Nouveaux*, um manifesto internacional sobre a educação integral, que foi assinado por Kropotkin, Tolstoi, Robin, Reclus, entre outros. (CODELLO, 2006, pp.19-20).

Essa construção envolveu pedagogos, pensadores libertários e anarquistas, quando Paul Robin[26] propôs o Programa de Ensino Integral em 1882*,* o qual anos mais tarde, funde-se dentro do "Programa Educacional do Comitê para o Ensino Anarquista"[27] (Moraes *et al.,* 2012). Luizetto (1987) e Moraes et al (2012) lembram que nesse comitê constam as referências das diretrizes, baseadas principalmente em Paul Robin (com a obra Educação Integral) e também em Mikhail Bakunin, com a ideia de "Instrução Integral"*,* resgatando os postulados de P. J. Proudhon quando publicou "A Instrução Politécnica". Essa mobilização - em torno de uma educação laica, racional, integral e libertária – renovou-se de forma diferenciada e intercalada nos anos sequentes causando uma repercussão, tanto dentro como fora do movimento revolucionário, ainda mais com a morte de Ferrer em 1909 planejada pelo regime monárquico espanhol (Silva, 2013; Silva, 2010; Codello, 2007).

Das teorias, métodos e práticas educacionais libertárias é notável a presença das ideias anarquistas, dialogando e presente nas mais variadas experiências educacionais distintas da esfera capitalista e estatal, conforme referenciam em seus trabalhos Sobreira (2009), Codello (2007) e Gallo (1993). Em sua tese de doutorado, Sobreira (2009) comenta da relação dessas escolas libertárias com os geógrafos anarquistas Kropotkin e Reclus e destes mais estreitamente com Ferrer.

26 Paul Robin, pedagogo e educador antiautoritário, foi quem desenvolveu a ideia de educação integral. Influenciou M. Bakunin a desenvolver os princípios contidos em seu texto "Instrução Integral". Ajudou a criar o Orfanato *Prévost* e foi professor. Influenciou também Sebastien Faure a criar *La Ruche* (A Colmeia), ambas na França.

27 Consultar em: MORAES, C. et al. O ensino libertário e a relação entre trabalho e educação: algumas reflexões. Rev. Educação e Pesquisa, v.38, n.4, p.997-1012. USP - Biblioteca Digital da Produção Intelectual – BDPI; Artigos e Materiais de Revistas Científicas - FE/EDA. USP - SP. 2012.). Disponível em <http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/40072/S1517-97022012000400014.pdf?sequence=1>.

> Neste instante, interessam alguns aspectos que servem como base de toda a discussão sobre a educação nelas praticada […]. Isso se dá também em razão de sua proximidade com Reclus e Kropotkin com Ferrer y Guardia […]. A associação com o anarquismo pode ser mais forte em alguns casos que em outros, mas são denominadores comuns o anticlericalismo, o antiautoritarismo, o valor do saber científico, o respeito ao ritmo da criança e a aprendizagem autorregulada […] (SOBREIRA, 2009, p. 145).

Esses aspectos de aproximação com o anarquismo, conforme citado anteriormente o anticlericalismo, o antiautoritarismo, o saber científico, o estímulo à autonomia e o respeito às capacidades cognitivas e intelectuais da criança são alguns dos pontos que sinalizam para uma concepção pedagógica mais radical. Sobreira (2009) e Gallo (1993) discutem em suas teses essa pedagogia radical, situando-a dentro da perspectiva libertária do princípio de autogestão. Conforme menciona em seu trabalho, Gallo (1993) reflete sobre a autogestão radical a qual pode ser relacionada à pedagogia libertária; diferentemente do termo autogestão pedagógica, criada por Georges Lapassade (1971, p. 6) que envolvem três grandes tendências (a "autoritária", criada pelo pedagogo soviético Makarenko; a tendência "Freinet" que se envolve numa "pedagogia institucional" pela individualização do ensino e autoformação; e a perspectiva libertária).

Entretanto, Codello (2007) e Gallo (1993) divergem dessa generalização quando se refere à "perspectiva libertária", pois pela variedade de experiências que existiram, o debate entre os anarquistas quanto o papel político do professor de intervir ou não na liberdade do estudante ainda é atual, classificando-se de forma direta ou indireta. Em outras palavras, afirma-se que a questão da liberdade na relação ensino-aprendizagem apresenta uma divisão; respectivamente nas concepções filosóficas antagônica de J. J. Rousseau e M. Bakunin; sendo uma classificada em não-diretiva e outra, em diretiva, a qual resulta em pedagogias bem distintas. Gallo (1993) resume essa constatação mostrando, também, uma contradição pedagógica entre ambos, pois

> […] A concepção naturalista de liberdade em Rousseau vai sustentar o desenvolvimento de uma educação não-diretiva; quanto menos o professor intervir, mais chances a criança terá de desabrochar sua faculdades naturais, dentre elas a liberdade; por outro lado, a concepção socialista de liberdade em Bakunin leva uma proposta pedagógica onde a liberdade é algo a ser aprendido e construído pelos próprios alunos, através das relações que travam e seu cotidiano escolar […]. (GALLO, 1993, p. 298, grifo do autor[28]).

Com essa abordagem feita, pode-se afirmar que a educação libertária apresenta princípios gerais do anarquismo, que neste caso pode ser classificada como uma pedagogia libertária trabalhada coletivamente, cujo debate central entre os anarquistas reside ou na

28 O grifo no termo "socialista" que, na verdade, o autor faz em negrito no texto original, refere-se ao entendimento que Bakunin tinha de liberdade individual como *fator social,* construída e envolvidas socialmente (Gallo, 1993).

necessidade ou na limitação do papel de intervenção docente no processo de ensino-aprendizagem de cada criança. Discutindo essa não-diretividade e diretividade educacional, no mesmo caminho que Gallo (1993) e mais especificamente ao estudo de caso desta pesquisa, Tragtenberg (2004) afirma que

> Ferrer, esse desertor da burguesia, enfatizava o papel da educação na renovação social, uma educação livre de quaisquer "ismos", na qual não atuasse a violência refinada, a violência simbólica. Ciência, liberdade e solidariedade se constituíam no seu ideário pedagógico; o combate à rotina e ao atavismo, em sua meta […]. (TRAGTENBERG, 2004, pp. 136-137).

Levando-se em conta que Gallo (1993) discorre a respeito da diretividade e não-diretividade do papel de intervenção do professor, diante da liberdade e autonomia do aluno dentro do processo de ensino-aprendizagem, pode-se dizer que em Ferrer y Guardia ambas destas tendências aparecem, não prevalecendo apenas uma. Sobre esse ponto Tragterberg (2004) referencia que a finalidade de Ferrer foi conceber um espaço educacional

> […] livre de qualquer 'ismos' – porque o educador não tem o direito de violar a razão humana através da escola e nem lhe existe o direito de impor as suas ideias ou as suas predileções políticas ou sociológicas. (Moura, 1934 *apud* Tragtenberg, 2004, p. 137).

Além disso, Tragterberg (2004) continua a evidenciar a preferência de Ferrer pela irrestrita autonomia das crianças, quando sai em defesa do racionalismo pedagógico com base em princípios almejados no viés libertário educacional, pois a finalidade de Ferrer foi

> […] fazer penetrar no ensino os ideais de ciência, liberdade, solidariedade. Esse é o verdadeiro espírito da obra educacional de Ferrer: nenhum sectarismo, nenhuma estreiteza partidária, a mais leve predileção por escolas ou filosofias, amplitudes de vistas e o respeito consciente à liberdade e o desabrochar da razão da criança. (Moura, 1934 *apud* Tragtenberg, 2004, p. 137).

Ao resgatar esse envolvimento do anarquismo com a educação, por meio da construção de uma proposta pedagógica libertária, seus precursores clássicos fizeram a crítica ao sistema educacional oficial, porém destacando os princípios de autonomia e liberdade da criança. Avançando nessa questão, o embasamento incluiu aspectos filosóficos da Educação Integral, bem como alguns princípios anarquistas que sinalizam para o viés libertário contido nas práticas pedagógicas e no cotidiano escolar, agora mais especificamente, nos métodos de ensino da Escola Moderna e o destaque à geografia construída nesses espaços.

Depois de fundar a Escola Moderna e iniciar seus trabalhos, uma ressalva importante deve ser feita ao acervo do editorial (*La Editorial*) nesses espaços escolares. Tragtenberg (2004) e Silva (2013) lembram a diversidade de livros de leitura, cartilhas, manuscritos; estudos sobre história, geografia, literatura, aritmética, gramática e filosofia. Resumindo em números, até a morte de Ferrer e o fechamento das escolas em 13-10-1909, no total foram

publicados, tanto por professores quanto por alunos, mais de dez mil exemplares diferentes (Silva, 2013, p. 114) em mais de 120 escolas laicas baseadas no ensino racionalista. (Silva, 2013).

Em sua obra *La Escuela Moderna,* nota-se sua preocupação geográfica em relação à curiosidade da criança no aprendizado extra-sala, proporcionando outra percepção de leitura de mundo, a partir da localidade do fenômeno a ser estudado. Quando comenta no capítulo "IX. A Renovação da Escola" a relação do indivíduo com a natureza, permite-se que o mesmo entre em contato com o meio de vivência ou daqueles que deseja estudar, afirmando que

> Já foi feita uma demonstração que pelo momento pode dar excelentes resultados. Podemos destruir tudo na escola atual que responda à organização da violência, os meios artificiais onde as crianças se encontram afastadas da natureza e da vida, a disciplina intelectual e moral de que se servem para lhes impor pensamentos feitos, crenças que depravam e aniquilam as vontades. Sem medo de nos enganarmos, podemos pôr a criança no meio que solicita, o **meio natural** onde se encontrará em contato com tudo o que ama e onde as impressões vitais substituirão as fastidiosas lições de palavras. Se não fizéssemos mais que isto, teríamos preparado em grande parte a emancipação da criança. Em tais meios poderíamos aplicar livremente os dados da ciência e trabalhar com fruto. (FERRER Y GUARDIA, 2010, p. 32, destaque do autor)

Destacou-se anteriormente o termo meio natural para sinalizar previamente o que aproximaria Ferrer da concepção de Estudo do Meio, situado aqui como um exemplo, por estar na mesma linha de raciocínio que Lopes & Pontuschka (2009) sobre o conceito desta temática, que no caso deste trabalho apresentam-se nas práticas pedagógicas ao ar livre, àquelas que também existiram na Escola Moderna I e II, no cenário fabril paulistano no limiar de século XIX.

No caso do Brasil a penetração das ideias de esquerda, respectivamente por influência das ideologias socialistas, anarquistas e comunistas (entre a primeira fase Brasil República, entre 1890 a 1930) ocorreram mais precisamente no período em que as principais cidades da região sudeste, tal como foram São Paulo e Rio de Janeiro, as quais apresentaram crescimento da mão de obra por motivo da imigração europeia, principalmente de portugueses, espanhóis e italianos. (Paula, 2015b, 2005; Gomes, 2005; Netto, 2005). Esse período envolve as últimas décadas do século XIX e a primeiras do século XX, quando o país entrava em sua primeira fase de Brasil República, com o surgimento de fábricas, em destaque o setor têxtil e o crescimento das linhas ferroviárias.

No caso do anarquismo, o envolvimento ocorreu basicamente em três espaços:

- 1) Sindicatos: com a proposta de sindicatos de resistência em oposição ao assistencialismo e reformismo da proposta inicial socialista (Paula, 2011, 2005; Woodcock 2010, Netto, 2005);

- 2) Espaços de trabalho e bairros operários: por meio da circulação dos jornais de imprensa operária, da realização de assembleias e manifestações de rua - conforme ilustrada a seguir, na Figura 5 - em momentos de maior efervescência das lutas operárias da época (Silva, 2013; Paula, 2011, 2005);

Figura 05: Manifestação operária na Greve Geral de 1917.

Fonte: BTL/2013[29].

- 3) Espaços educacionais: as escolas operárias que trabalhavam propostas pedagógicas libertárias, tal como foram as Escolas Modernas I (1909) e II (1912) de São Paulo, ambas eram orientadas no Ensino Racionalista e na Educação Integral. Busquets (1980 *apud* Paula 2015a) lembra dos princípios - que orientaram a existência dessas escolas, bem como sua organização, funcionamento, planos pedagógicos e currículos de ensino – que são basicamente resumidos em oito pontos que eram unânimes nessa pedagogia de inspiração racionalista; a saber:

> [...]
> a) Caráter ambivalente do processo educativo.
> b) Racionalismo (laicismo e cientificismo)
> c) Antiautoritarismo e antiestatismo
> d) Igualitarismo
> e) Idealismo
> f) Respeito à personalidade do aluno
> g) Superação da divisão entre trabalho manual e intelectual.
> h) Formação Integral.

Entretanto, essas duas escolas operárias da região paulistana da época, distinguiam-se das de Barcelona (1901-1906), pois o quadro discente destas era composto praticamente por crianças da classe trabalhadora. (Paula, 2015a, 2005; Silva, 2013; Silva, 2010). Por sua vez, estes oito princípios, citados anteriormente, eram buscados por meio de práticas pedagógicas de trabalho de campo, no que se refere ao ensino de geografia trabalhado coletivamente, pois

> a escola racionalista de Ferrer, atentando-se às observações de Reclus, utilizava-se dos chamados **estudos do meio** que consistiam em saídas ao

29 Consultar no sítio eletrônico da BTL. Disponível em: <http://bibliotecaterralivre.noblogs.org/post/2013/08/13/as-manifestacoes-contra-a-carestia-de-vida-de-1913-e-a-greve-geral-de-1917-com-amir-el-hakim/>. Acesso em 08-09-2015.

> campo onde os estudantes faziam análises do entorno da escola, ou mesmo idas às áreas específicas da cidade, como a zona industrial. (PAULA, 2015a, p. 146, destaque do autor)

Destacou-se o termo **estudo do meio** para situar o viés libertário da temática, pois a ideia captada por Ferrer, embasada nas contribuições que recebeu de Reclus e de Kropotkin, direciona-se mais para uma análise do espaço envolvendo a relação do homem e da sociedade com a natureza. Para isso, inicia-se pela observação e questionamentos dos estudantes com o entorno escolar e fabril, ou seja, a partir da noção de escala local, ampliando-se o campo de visão de entendimento da realidade para outras escalas maiores, propiciando posteriormente avanços na assimilação de conteúdos e conceitos que esclarecem o conhecimento geográfico de acordo com a realidade vivida desses alunos. (Pontuschka, 2005).

Nesse processo de ensino-aprendizagem, com base nos apontamentos anteriores em Sobreira (2009), Codello (2007), Tragtenberg (2004), Gallo (1993) e Busquets (1980) que, respectivamente, trouxeram suas contribuições dos assuntos - de pedagogia libertária, ensino racionalista, princípios anarquistas na educação, autogestão pedagógica, tendências libertárias não-diretiva e diretiva – quanto ao papel crítico e ético do professor. Nesse sentido, Paula (2015b) comenta que

> Ao propugnarem uma transformação radical da sociedade, os geógrafos anarquistas se preocuparam em demonstrar os equívocos existentes, seja na manutenção de uma educação centralizada no professor ou da fragmentação disciplinar, o que provocava, entre outras coisas, uma grande dificuldade aos alunos da compreensão dos principais fatos científicos. (PAULA, 2015b, p. 20)

Além disso o mesmo autor, em outro trabalho, acrescenta que

> […] a Geografia poderia ser atrativa aos alunos das primeiras séries do ensino primário, se ela aguçasse nas crianças o melhor entendimento do mundo que o cerca, despreocupando-se em fixar nos pequenos detalhes como nomenclaturas, índices, recordes, etc. (PAULA, 2015a, p. 145)

Então, pode-se dizer que Ferrer percebeu tanto o “meio natural” (Ferrer y Guardia, 2010) quanto no “meio social” (com base em Reclus e Kropotkin), como áreas de estudo e ensino pertinentes à geografia e que as práticas pedagógicas desenvolvidas, construídas coletivamente por saídas de sala de aula para trabalhos de campo, onde os estudantes puderam apresentar seus pontos de vista, relatos, textos e publicações - nos boletins da Escola Moderna e no Jornal “O Início”, que seguem nos próximos capítulos.

Mesmo após a existência dessas experiências educacionais, Paula (2015a) lembra que algumas das atividades foram mantidas, da década de 1920 a 1950, tal como foram as edições do Jornal “O Início” que tinham surgido na década de 1910. Essa continuidade foi possível, pois João Penteado, professor e diretor da Escola Moderna I (bairro do Brás)

> [...]foi diretor de outros colégios, como a Escola Nova e a Academia de Comércio Saldanha Marinho, entre as décadas de 1920 e 1940.
> Embora esses colégios já não fossem voltados exclusivamente para a classe operária, é notório que as práticas libertárias ainda estavam presentes na organização de ambas as escolas […]. (PAULA, 2015a, p. 148).

As Escolas Modernas, diferentemente das citadas acima, apresentaram um currículo aberto e descentralizado, onde o método de ensino está diretamente relacionado às pesquisas e descobertas os quais eram processos de imersão com a realidade. (Lopes & Pontuschka, 2009). Entretanto, as práticas pedagógicas do estudo do meio não continuaram nessas escolas durante a década de 1920, devido o fechamento delas feito pelo governo, com a alegação de envolvimento com o movimento anarquista.

2.2. O Estudo do Meio na interpretação da Escola Nova

Ao passo que nas escolas libertárias o estudo do meio foi utilizado para objetivos mais próximos a uma profunda transformação social, polítca e econômica; no movimento da Escola Nova a discussão volta-se mais à inclusão desta prática social e educativa ao currículo escolar oficial. (Pontuschka, 2005). Nessa mudança, a intenção foi centrada na integração do aluno ao meio; por outro lado, as edições de jornais dos alunos (O “Início”) e parte dos professores que se inspiravam nos ideais libertários de décadas anteriores, ambos ainda permaneceram presentes até a década de 1950. (Paula, 2015a; Pontuschka, 2005).

A respeito do surgimento e da história desse movimento escolanovista, Pardim & Souza (2012) comentam que

> “Este movimento educacional tinha como representantes no Brasil, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, entre outros. Estes intelectuais, inspirados pelos ideais da Escola Nova, procuraram implantar um novo modelo educacional no país. Foi na Revolução de 1930, que pôs fim à Primeira República no Brasil derrubando uma política voltada às grandes oligarquias rurais, que estes renovadores perceberam a oportunidade de se implantar tal projeto que viria modernizar a atual situação do ensino no Brasil. Porém, […] algumas das ideias defendidas por este movimento contrariavam o interesse de dois grupos de grande influência no Brasil: a Igreja Católica, e o grupo liderado pelo ministro da educação Francisco Campos”. (PARDIM & SOUZA, 2012, p. 8).

De acordo com a passagem anterior, após muito trabalho destes pioneiros na educação brasileira, as tentativas de resgate de práticas alternativas e libertadoras de experiências educativas geraram resultado, ao obterem sucesso por meio da instituição das Classes Experimentais, as quais conseguiram a flexibilização do currículo oficialm para o trabalho do corpo docente de aplicação de novas metodologias de ensino, que antes não eram reconhecidas pelos governos de sua época à oficialização. A partir de então, as esferas federal e estadual reconheceram oficialmente a polítca pública para Classes

Experimentais e os Ginásios Vocacionais, conforme segue citação abaixo:

> “Em 1959, impulsionado pelo chamado "movimento reformador escolanovista", o Ministério da Educação publicou a Portaria no. 35.069, que autorizou o funcionamento de Classes Experimentais, flexibilizando a rigidez e centralização da legislação educacional do período. A medida impulsionou mudanças curriculares em algumas escolas públicas e particulares de todo o país. Em 1961, derivada de uma dessas Classes Experimentais e com o apoio do Governo do Estado de São Paulo, nasceram os Ginásios Vocacionais, projeto experimental que chegou a contar com seis unidades escolares, situadas nas cidades de São Paulo, Americana, Barretos, Batatais, Rio Claro e São Caetano do Sul” [30] .

Nesse contexto, o ideal do movimento escolanovista tinha como finalidade principal, desde a primeira metade do século XX, a aplicação de seus princípios na rede de ensino público. Contudo, os resultados com sucesso ocorreram em algumas experiências registradas em currículos especiais de classes experimentais, presentes em escolas vocacionais e nas classes experimentais do Colégio de Aplicação da FFLCH/USP[31] (Lopes & Pontuschka, 2009; Pontuschka, 2005).

Em sua dissertação de mestrado, Chiozzini (2003) comenta sobre o histórico dos Ginásios Vocacionais da década de 1960, mais precisamente no estado de São Paulo, destacando a interdisciplinaridade entre os ensinos de História e Geografia, enquanto uma inovação proporcionada pela metodologia dos estudos do meio.

> Outra inovação a ser destacada nas Classes Experimentais, feita concomitantemente a essas iniciativas de integração das disciplinas, foi o estudo da comunidade a partir dos estudos do meio. O uso e o desenvolvimento desta metodologia deixa claro o papel central da área de História, mencionado no depoimento transcrito anteriormente. Segundo Olga Bechara, o Estudo do Meio iniciou-se de maneira integrada ao Plano de Ação desenvolvido pelo Governo Carvalho Pinto, coordenado pelo então Secretário de Planejamento Plínio de Arruda Sampaio. (CHIOZZINI, 2003, p. 52).

Cabe lembrar ao leitor que “as escolas e ginásios vocacionais existiram paralelamente as experiências educacionais escolanovistas, não podendo serem simplesmente classificadas à Escola Nova” (CHIOZZINI, 2003, p. 72). Tal classificação, segundo Chiozzini (2003) é necessária, justamente para que não ocorram generalizações teóricas de que toda e qualquer prática de ensino possa ser considerada teoricamente enquanto estudo do meio. Neste caso, estas escolas não são consideradas do movimento escolanovista, porém também faziam estudos do meio.

30 Para mais detalhes, consultar em CHIOZZINI (s/d, linhas 1 até 4). Fonte: CEDIC/PUC-SP (Memória da Educação: Serviço de Ensino Público Vocacional do Estado de São Paulo e os Ginásios Vocacional). Disponível no sítio eletrônico <http://www.pucsp.br/cedic/memoria_educacao/root/historia.html>. Acesso: 15-09-2015.

31 A escola destinava-se ao exercício da prática de ensino dos licenciandos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e, também, à aplicação de novos métodos e técnicas de ensino. Em pouco tempo de existência, apenas 10 anos, o CA adquiriu reputação de ser um dos principais núcleos do ensino renovado e crítico do país.

Bechara apud Chiozzini[32], durante a época do movimento escolanovista da década de 1960, dialogava sobre a interdisciplinaridade presente na metodologia dos estudos do meio, ao passo em que o órgão da Secretaria da Educação da época estipulava a primeira Portaria de Lei buscando flexibilizar os currículos de ensino oficiais (Chiozzini, 2003). Por outro lado, pedagogos, educadores e professores referenciaram, na época, contribuições à tentativa de definir um conceito para os estudos do meio; se era "uma técnica, um método ou um fim em si mesmo" (Pontuschka, 2005). A autora lembra das principais referências teóricas dos educadores - Nidelcoff (1979), Balzan et al (1969) e Magaldi (1965) – que definem a temática no cenário brasileiro, lembrando que a ideia principal é primeiramente a integração (do aluno com o meio), para num segundo momento construir a interdisciplinaridade.

Em seu trabalho Pontuschka lembra que a Prof. Sylvia Magaldi[33] definia estudo do meio enquanto "método e fim em si mesmo", relacionando a função da escola para com a vida, já que

> como *fim*, ele tem um valor essencialmente informativo, inestimável. As crianças e os jovens aprendem noções, incorporam conhecimentos geográficos, históricos, socioeconômicos, políticos, científicos, artísticos, todos como elementos da realidade viva que os cerca, ampliando e "flexibilizando" seu acervo cultural de forma direta, não "livresca", através da experiência vivida, e como método, ele desenvolve o espírito da síntese, permite à criança aprender e observar, a descobrir, a documentar, a utilizar diferentes meios de expressão, a ligar-se ao seu meio mais próximo, mas também aos meios mais amplos de pátria e civilização, a desenvolver a sensibilidade diante da natureza e das obras humanas, a captar a "solidariedade universal" dos fatos históricos, a criar suas consciências de responsabilidade, a forjar a ideia de "participação". Se valor, altamente formativo, é indiscutível (Magaldi, 1965 *apud* PONTUSCHKA, 2005, p. 254-255).

Entretanto, outras referências apresentam a temática enquanto técnica, tal como Potuschka referencia em Newton Balzan[34] (1969):

> **Uma das técnicas mais ricas para atender a esses objetivos é o *estudo do meio*, pois, além de toda a bagagem de pesquisa, de treino de observação, possibilita um treino de vida em grupo, de divisão de responsabilidades, de independência pessoal, de amizade. Deve ser enxergada, também, como "um fugir" do estudo de gabinete, de visualização teórica dos problemas. Ela é, em última análise, um meio concreto de conhecimento das diversas realidades, nas quais o**

32 Profª Drª Olga Bechara, ex-orientadora Pedagógica dos Ginásios Vocacionais de Americana, São Paulo e do Serviço de Ensino Vocacional (S.E.V.). Fonte: <http://vocacionalforever.blogspot.com.br/2008/07/biografia-olga-thereza-bechara.html>. Acesso em 15/09/2015.

33 Silvia Magadi (1937-2013), paulistana formada na USP na década de 1960. Foi coordenadora do Colégio de Aplicação da USP, de 1963 a 1968. Fonte: Folha de São Paulo/2013, no sítio eletrônico <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/1222014-sylvia-magaldi-1937-2013---defendia-o-uso-da-tv-na-educacao.shtml>. Acesso em 16/09/2015.

34 Na época era professor e colaborador das escolas vocacionais no interior paulista (Pontuschka, 2005)

> **domínio do mundo se amplia. (Balzan *et al*, 1969 *apud* PONTUSCHKA, 2005, p. 255, destaque nosso).**

Enquanto técnicas e conjunto de técnicas, Pontuschka refere-se à Prof. Maria Teresa Nidelcoff[35] ao definir o conceito de meio*,* pois:

> o meio é toda aquela realidade, física, biológica, humana que rodeia os alunos, estando ligados a ele de uma maneira direta, através da experiência e com a qual estavam em intercâmbio permanente. Não se pode, portanto, precisar os limites do meio, porque, à medida que a criança cresce, seus relacionamentos com a realidade que a rodeia se tornam imperiosos. O meio é cada vez mais amplo, se estende: meu quintal, minha rua, meu bairro, meu lugarejo, os arredores do meu lugarejo (Nidelcoff, 1979 *apud* PONTUSCHKA, 2005, p. 256).

A autora lembra que mesmo com as críticas direcionadas à Escola Nova, que focava mais na metodologia do que o conteúdo em si; apresentava, por outro lado, resultados positivos que professores e ex-alunos dão em seus depoimentos reconhecendo a valorização de ações pedagógicas praticadas nas escolas. (Pontuschka, 2005). Diante disso, o principal aspecto que manteve-se intacto como característica inicial dos estudos do meio no Colégio de Aplicação da USP, ou seja, por meio da contribuição inicial do viés libertário, tratado no subcapítulo anterior referenciando a Escola Moderna, foi na interdisciplinaridade presenciada nos trabalhos de campo com atividades pedagógicas ao ar livre. (Paula, 2015a; Pontuschka, 2005).

Entretanto, pela segunda vez no século passado, a temática dos Estudos do Meio foi retirada da agenda de muitos educadores, professores e pedagogos durante a ditadura militar, tornando-se proscritos, pois

> […] Infelizmente, a repressão de 1968, com o Ato Institucional 5, atingiu a educação e o trabalho que se mostrara de vanguarda foi interrompido. Em 1969, essas escolas foram fechadas pelo governo com o auxílio da polícia, e professores, alunos e pais foram obrigados a sair do país. (PONTUSCHKA, 2005, p. 252).

Com resultado do fechamento de escolas, entre elas o Colégio de Aplicação da USP e as classes experimentais das escolas vocacionais, todas as atividades foram ou mantidas em clandestinidade ou interrompidas durante o AI-5. (Pontuschka, 2009, 2005; Chiozzini, 2003)[36]. Somente após a Lei de Anistia em 1979 e com as lutas dos movimentos sociais da

35 "Maria Teresa Nidelcoff é formada em História pela Faculdade de Filosofia de Rosário, município de Santa Fé na Argentina. Foi professora dos cursos primário, secundário e superior. Na Espanha, trabalhou no ensino primário e atualmente é professora de uma escola técnica em um bairro popular de Madri. A brasiliense publicou os livros: Uma escola para o povo; As ciências sociais na escola; A escola e a compreensão da realidade." (CARVALHO, 2011, p. 86).

36 Obs.: Em suas obras, os autores lembram que, na década de 1970, a Escola de Aplicação da FE-USP foi incorporando-se à CRPE até 1973. Nesse período o Colégio de Aplicação da FFLCH/USP foi fechado pelo governo, mas a metodologia interdisciplinar dos Estudos do Meio também era exercida na Escola de Aplicação da FE/USP, que existia desde 1956 enquanto Centro Experimental.

época, estendendo-se até 1985, conforme segue o exemplo da Escola de Aplicação da USP (Figura 6 em que foi possível os professores “se conhecerem e tiveram a oportunidade de pensar de forma aprofundada nas práticas pedagógicas que estavam “adormecidas” no interior das questões gerais da educação, nas defasagens e nos diferentes equívocos”. (PONTUSCHKA, 2005, p. 259).

Figura 06: Movimento à reabertura da Escola de Aplicação FE/USP, em novembro de 1985, por professores, funcionários e alunos.

Fonte: Jornal do Campus/USP (2012)[37].

Com base nas contribuições iniciais que referenciaram o viés libertário presente nas escolas anarquistas e, num segundo momento, passando pela reformulação no entendimento da temática pelo movimento escolanovista, esta metodologia de ensino interdisciplinar, temática em questão, percorreu ao longo do século XX por diversas experiências. Porém, cabe ressaltar que

> A metodologia de ensino que atualmente é denominada, ainda que muitas de forma indiscriminada, de “Estudos do Meio”, é o resultado do trabalho de inúmeros educadores que, ao longo de várias décadas, se dedicaram a construir práticas de ensino que possibilitassem uma melhor compreensão do mundo e a superação dos desafios sócio-educacionais que se lhes apresentavam à época. (GOETTEMS, 2006, p. 52).

Seguindo a afirmação acima e fechando este subcapítulo, o uso indevido e sem critério do termo estudo do meio, principalmente em experiências e atividades fora da sala de aula, mesmo apresentando seu valor lúdico e didático, podem acabar sendo uma limitação de aprofundamento teórico no que concerne a um currículo de ensino de geografia (Pontuschka, 2009). Esta preocupação por uma metodologia interdisciplinar de ensino-aprendizagem, que se encontra a seguir no último subcapítulo, nos traz a retomada dos estudos do meio em tempos de redemocratização, pois serve de base à atualização da temática, considerando o papel relevante da geografia em planejamentos de ensino, desde

37 Fonte: Jornal do Campus/USP. Seção: memória do campus Edição: 350 (abr/2009). Este texto foi publicado em 28/04/2009 por Redação JC. Disponibilizado no sítio eletrônico <http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2009/04/memoria-do-campus-escola-de-aplicacao-1985/>. Acesso em 16-09-2015.

fins da década de 1980.

2.3. Resgate em tempos de redemocratização

Em tempos de abertura política, em fins da década de 1980, pela terceira vez os estudos do meio retornam à agenda de ensino de professores e pedagogos. Desta vez considera-se a temática dentro de um planejamento interdisciplinar, buscando resgatar e atualizar os princípios, técnicas, métodos – desde as Escolas Modernas e na interpretação escolanovista, até à estruturação curricular à realidade da rede pública de ensino. (Pontuschka, 2005). Contudo, existem questões que possibilitavam ou não a perspectiva de implementação de uma proposta curricular como esta, pois Pontuschka discute em seu trabalho essas variáveis às disciplinas de Geografia e História, que estão listadas abaixo:

- Órgãos institucionais mencionados: SME da cidade de São Paulo e SEE-Cenp: no primeiro órgão foram possíveis algumas possibilidades de inserção da metodologia dos estudos do meio, por meio da atuação de uma rede de professores dentro do período de gestão do pedagogo Paulo Freire, secretário municipal de educação de São Paulo nos anos de 1989 e 1990, na administração da prefeita Luiza Erundina (1989-1993). No *segundo órgão* a implementação de novas metodologias de ensino ainda não estariam integradas entre si*,* mas especificamente para cada área do saber, considerando no contexto, pela retomada de reconstrução curricular à Educação Básica por parte dos órgãos institucionais. Resumindo, em acordo com a proposta da autora referenciada, não havia a preocupação metodológica maior, por parte desse órgão, à interdisciplinaridade, ou seja, os conteúdos eram tratados separadamente mantendo-se enquanto fim em si mesmo e/ou (conjunto) de técnicas. (Lopes & Pontuschka, 2009; Pontuschka, 2005).
- O mercado dos livros didáticos: do período que abrange desde o processo de abertura política à redemocratização, as editoras de livros didáticos seguiam recomendações de acordo com as legislações vigentes. Não existia até então a efetivação de um projeto maior, em parcerias com várias universidades, ou seja, seguia-se o modelo padrão de programação curricular, em consonância às recomendações dos órgãos oficiais (compartimentação do conhecimento), tornando-se um fator que não propiciava a inserção direta (“a campo”) de problemáticas e metodologias novas. (Pontuschka, 2005).
- Espaços universitários e escolas públicas: Um espaço depende do outro à implementação de projetos de estudos do meio, principalmente no que concerne *a priori* à formação docente diante da realidade atual das escolas. Relembra-se que desde o início (década de 1950), esta aplicação metodológica passou por longas pesquisas, assim como houve o movimento de retomada na Escola de Aplicação da FE-USP, a partir da segunda metade de 1980, existindo até hoje. Pelo fato das faculdades de educação comportarem licenciandos e docentes de diversos cursos, estas, por sua vez, constituem espaços

privilegiados de atuação interdisciplinar, apresentando *possibilidades* de formação de projetos que promovam o intercâmbio entre escola, universidade e comunidade (Pontuschka, 2005). Resumindo as contribuições da autora, os três pontos listados a seguir não estavam ainda em concordância à temática, que são:

- A compartimentação disciplinar dos livros didáticos de autoria das grandes editoras apresentava-se em contraste às sugestões de professores interessados em novas abordagens conceituais e metodologias de ensino (p. 259);
- A falta de perspectiva metodológica, segundo a autora, à interdisciplinaridade, por parte dos órgãos mesmo com os debates realizados com professores de geografia e história da USP e Unicamp, na formulação de novas propostas curriculares (p. 260);
- As escolas que seguiam programações oficiais ou preestabeleciam seus currículos, assim como a formação docente esteve compartimentada em institutos que direcionam o olhar específico à disciplina – também foram outros elementos que interferiam nas ações pedagógicas de professores capacitados através de novos métodos e ferramentas de ensino (p. 261).

Focando na discussão com os projetos pedagógicos que possam envolver escola, a comunidade e a universidade, estes podem ser compostos por três eixos de abordagem, que referem-se aos Estudos do Meio, em destaque a seguir:

Quadro 1 Resumo de referenciais teórico-conceituais dos eixos de abordagem dos Estudos do Meio

Eixos de Abordagem	Resumo	Referências
Noção de Interdisciplinaridade	Este ponto está abordando algumas contribuições conceituais de interdisciplinaridade e no envolvimento da geografia com outras áreas do conhecimento.	Barros (2010); Thiesen (2008); Pontuschka; Paganelli & Cacete (2007); Suertegaray (2003) e Japiassu (1976);
Sistematização das etapas constitutivas dos Estudos do Meio:	Neste ponto avança-se na sistematização das etapas, lembrando a importância desde as contribuições pedagógicas das escolas libertárias até seu resgate conceitual mais atual. Em suma, trata-se da definição dos agentes sociais envolvidos na escolha do tema de pesquisa até a avaliação final de trabalho de campo	(Lopes & Pontuschka, 2009); Pontuschka; Paganelli & Cacete (2007)
O trabalho de campo e sua importância na formação educacional:	Outros autores discutem sobre o trabalho de campo criticamente, quanto ao papel do pesquisador estar presente em seu meio de estudo (objeto de pesquisa):	Lacoste (2006, 1977); Alentejano & Rocha-Leão (2006); Pontuschka (2005)

Fonte: Pontuschka; Paganelli & Cacete (2007). **Org.:** Ramos (2015).

No Quadro 1 estão pontuados três eixos de abordagens que trazem reflexões sobre

etapas pertinentes na metodologia ensino-aprendizagem dos Estudos do Meio. A seguir está referenciado cada um dos três eixos de abordagens e seu envolvimento com os conteúdos voltados ao ensino de geografia:

2.3.1. Noção de Interdisciplinaridade

Para tratar da temática foi necessário abordar resumidamente algumas contribuições de pesquisadores a respeito do tema. No caso deste trabalho, as devidas contribuições - em Alves, Ribeiro e Souza (2014), Barros (2010); Thiesen (2008); Pontuschka, Paganelli & Cacete (2007); Suertegaray (2003) e Japiassu (1976) - sinalizam à atualização dos elementos e conceitos os quais também referem-se ao campo de atuação da geografia.

Partindo do conceito de interdisciplinaridade como um todo, no artigo publicado por Alves, Ribeiro e Souza (2014) sobre a prática da interdisciplinaridade do ensino de geografia, estes nos lembram na contribuição inicial de Japiassu (1976) afirmando que "a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa" (Japiassu, 1976 *apud* ALVES; RIBEIRO & SOUZA, 2014, p. 64).

Thiesen (2008) também faz menção a Japiassu em seu trabalho, no âmbito de sua síntese conceitual que foi referenciada anteriormente:

> Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes que ele conseguir *incorporar* os resultados de várias especialidades, que *tomar de empréstimo* a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los *integrarem* e *convergirem,* depois de terem sido *comparados* e *julgados.* Donde podermos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para ligar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos. (Japiassu, 1976 *apud* THIESEN, 2008, p. 548, destaques do autor).

No mesmo sentido caminha Barros (2010) ao relembrar destas referências anteriores, em seu trabalho, sobre a interdisciplinaridade entre os saberes históricos e geográficos, partindo da centralidade do espaço ao incorporar conceitos de região, paisagem e território (pp. 70-74); numa segunda etapa, os historiadores estabelecerem a ponte com a geografia, nos temas de História Regional, Geo-História, História local, História agrária etc. (pp. 74-82). Para o autor, a interdisciplinaridade envolveu historiadores no campo de estudo da geografia ao longo do século XX, buscando explicar a relação homem, tempo e espaço*;* a saber:

> Tão logo se deu conta da importância de entender o seu ofício como a Ciência que estuda o *homem* no *tempo* e no *espaço* – e essa percepção também se dá de maneira cada vez mais clara e articulada em meio às revoluções historiográficas do século XX – os historiadores perceberam a necessidade de intensificar sua interdisciplinaridade com outros campos do

> conhecimento. Emergiu daí esta importantíssima interdisciplinaridade com a Geografia, ciência que já tradicionalmente estuda o espaço físico – e, se considerarmos outras formas de espaço como o 'espaço imaginário' e o 'espaço literário', poderíamos mencionar ainda a interdisciplinaridade com a Psicanálise, com a Crítica Literária, com a Semiótica e com tantas outras disciplinas que ofereceram novas possibilidades de métodos e técnicas aos historiadores. Na verdade, a noção de *espacialidade* foi se alargando com o desenvolvimento da historiografia do século XX: do espaço físico ao espaço social, político e imaginário, e daí até a noção do espaço como "campo de forças" que pode inclusive reger a compreensão das práticas discursivas. Neste momento, contudo, iremos nos concentrar nas noções de espaço que surgem a partir da interdisciplinaridade com a Geografia. (BARROS, 2010, pp. 68-69, destaques do autor).

A possibilidade de a geografia inserir-se na discussão de outras áreas de conhecimento, como anteriormente foi citado ao referir-se a História, esta pôde proporcionar novos procedimentos metodológicos e técnicas de aplicação no conhecimento historiográfico aos historiadores. Ao ligar conceitos de mais uma área do conhecimento visando o ato educativo de superar a dicotomia da fragmentação, Thiesen (2008) discute em seu trabalho as implicações da temática da interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem, afirmando que todo e qualquer ambiente que proporcione aprendizado apresentará a complexidade de relações em uma escala mais ampla, interferindo nas espacialidades do aprender e ensinar que hoje persistem unicamente no espaço escolar atual, pois

> A nova espacialidade do processo de aprender e ensinar e a desterritorialidade das relações que engendram o mundo atual indicam claramente o novo caminho da educação diante das demandas sociais, sobretudo as mediadas pela tecnologia. Nessa direção, emergem novas formas de ensinar e aprender que ampliam significativamente as possibilidades de inclusão, alterando profundamente os modelos cristalizados pela escola tradicional. Num mundo com relações e dinâmicas tão diferentes, a educação e as formas de ensinar e de aprender não devem ser mais as mesmas. Um processo de ensino baseado na transmissão linear e parcelada da informação livresca certamente não será suficiente. (THIESEN, 2008, p. 551)

Thiesen (2008) aborda a complexidade das relações, diante do papel que a tecnologia desempenha ao dinamizar e multidimensionar as demandas sociais contidas no cotidiano e de como isto está envolvido com base em uma discussão geográfica. Nesse sentido, caminhando pela geografia ao afirmar a relação direta desta com a temática, Suertgaray (2003) em seu trabalho sinaliza a interface da sociedade com a natureza, partido da relação da complexidade com a totalidade do espaço, assegurando que a geografia é múltipla em campo e objeto de estudo,

> […] A partir da leitura do conteúdo geográfico, ou melhor, a geografia a partir de sua leitura interna pode ser lida como um campo multidisciplinar, ou seja, configura-se por uma multiplicidade de temas e problemas sendo operados. Entretanto, de nosso ponto de vista, o múltiplo, o caso do espaço geográfico, só poderá ser decifrado através de um limite, aquele da

> disciplina acrescido dos conceitos operacionais. Porém, não basta esse limite, pois a complexidade é o princípio analítico que se busca para a compreensão aproximada da totalidade [...]. (SUERTEGARAY, 2003, p. 51)

Partindo pelo conceito inicial em Japiassu (1976), no envolvimento interdisciplinar de outras ciências com a geografia em Barros (2010), referenciou-se a questão da temática no ensino-aprendizagem em constante contato com a complexidade que existe na totalidade (Thiesen, 2008). Nesta abordagem, a menção feita por Suertegaray (2003) aproxima a discussão às múltiplas formas de entendimento do espaço geográfico.

Pautando esta discussão ao ensino de geografia, no processo ensino-aprendizagem as práticas interdisciplinares que propiciam o diálogo entre conhecimentos já parcelados, estes necessitarão, segundo Pontuschka, Paganelli & Cacete (2007), do elemento articulador dos temas geradores (Freire, 2005). A justificativa das autoras centra-se na investigação coletiva dos temas geradores os quais vêm à tona nas escolas

> […] após o estudo da realidade local e da reflexão sobre suas relações são condizentes com as realidades espaciais e sociais do lugar, tais como a moradia, trabalho, transporte, saneamento básico e convivência. No interior da metodologia interdisciplinar e dialógica, os alunos aperfeiçoam as técnicas de captação da realidade e as entrevistas com os moradores representam um papel central no levantamento de problemas não facilmente perceptíveis, obtendo depoimentos ricos para serem estudados em sala de aula. A Geografia possui instrumentos teóricos e metodológicos ara analisar o espaço segundo as questões suscitadas (PONTUSCHKA; PAGANELLI & CACETE, 2007, p. 156)

Pode-se dizer que, com base nas referências anteriores que tratam do conceito de interdisciplinaridade em si, lembra-se das implicações pedagógicas que ocorrem no processo ensino-aprendizagem, pois estas interferem devido à complexidade de relações da totalidade e expressos diretamente com a realidade local. Para isso, parte-se pelo papel da geografia para explicar essa característica múltipla de compreender o espaço, para depois enfatizar como o ensino de geografia relaciona-se de forma interdisciplinar na medida em que se caminha numa construção coletiva dos conhecimentos. Tal afirmação anterior requer uma aproximação maior como os temas geradores que auxiliam práticas, técnicas e métodos, os quais dialogam com o próximo eixo de abordagem que objetiva abordar uma sistematização das etapas constitutivas dos Estudos do Meio.

2.3.2. Sistematização das etapas constitutivas dos Estudos do Meio

Ao considerar as questões anteriores da interdisciplinaridade, aliadas com ferramentas, técnicas e métodos que andem no sentido oposto da fragmentação do saber, a realidade local serve de ponto de partida (escala local) que entra em contato com uma prática educativa fundamentada em temas geradores. (Pontuschka; Paganelli & Cacete, 2007). Sobre isso, resgatando os ensinamentos de Paulo Freire (2005), os temas geradores

permitem uma investigação maior da aprendizagem dos educandos e do próprio educador, pois

> Numa visão libertadora, não mais “bancária” da educação, o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas pelo contrário, porque parte e nasce dele, em dialogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças. Daí a investigação da temática como ponto de partida do processo educativo, como ponto de partida de sua dialogicidade. (FREIRE, 2005, p. 119).

Os alunos ao compreenderem que fazem parte da construção do conhecimento, a partir do diálogo com seus educadores no espaço escolar, estes retratarão suas realidades e socializarão suas experiências vividas, nas espacialidades onde percorrem cotidianamente (Pontuschka, 2009). Freire, ao comentar que *Ensinar exige apreensão da realidade*, em sua obra Pedagogia da Autonomia em 1996, lembra que um dos objetivos dos educadores, professores e pedagogos é mostrar a sintonia da práxis educativa, ou seja, se a prática está coerente aos conteúdos e em contato com o meio, já que

> Outro saber fundamental à experiência educativa é o que diz respeito à sua natureza. Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho. (FREIRE, 2006, p. 68)

Retomando à menção dos órgãos oficiais da educação, Pontuschka (2005) lembra que os projetos que a SME de São Paulo (na administração da prefeita Luiza Erundina de 1989 a 1993) desenvolveu, sob a gestão de Paulo Freire, mobilizaramuma rede de professores que atuaram em intercâmbio com universidades, por meio de projetos. Os avanços, segundo a autora, mostram possibilidades de construção coletiva e interdisciplinar da Geografia com áreas do conhecimento tais como a História, Lingua Portuguesa e às Ciências (física, química e biologia).

Referente às pesquisas mais recentes, na necessidade de sistematização de uma proposta de planejamento para realização de estudos do meio, Pontuschka (2009) retoma a proposta anterior formulada juntamente a outras pesquisadoras, da área de ensino em Geografia, que referenciam a temática do estudo do meio com a realização de trabalhos de campo. Em suas pesquisas, Pontuschka; Paganelli e Cacete (2007) pontuam basicamente sete etapas ou momentos – conforme resumidos no Quadro 2 – que são fundamentais e que não precisam ser fixos, pois estes procedimentos variam de acordo com a espacialidade estudada. Algumas delas são compostas por outras subetapas as quais, na totalidade do planejamento, devem ser realizadas conjuntamente aos sujeitos sociais envolvidos.

Quadro 2: Sistematização das etapas de execução dos **estudos do meio**

A. Etapas e subetapas de execução		B. Resumo da finalidade educativa
1. Início: encontro dos sujeitos sociais		Aproximação entre áreas do conhecimento, emersão de representações sociais do grupo
2. Espaço e tema de estudo		Visita preliminar e opção de percurso para trilhar o currículo a ser desenvolvido.
3. Objetivo de planos coletivos do estudo do meio interdisciplinares: construção	3.1. Pesquisa e ensino	Interação desses elementos para promover método interdisciplinar do estudo do meio.
	3.2. Testemunhos de tempo e espaços diferentes	Verificação dos contatos que abordam as transformações e permanências que existem na área de estudo e campo.
	3.3. Definição dos sujeitos sociais à entrevista	Após decisão coletiva do grupo, contatar entrevistados, definindo local e data de entrevista.
	3.4. Observação e leitura espacial	A serem feitos nos diferentes lugares para o alunos aproximar-se de assuntos tratados.
	3.5. Dialogicidade entre sujeitos sociais	Socialização dos diversos pontos de vistas diferenciados dos sujeitos sociais envolvidos no projeto.
	3.6. Registro de Dados e informações	Referentes ao local estudado, de seus frequentadores e das relações mantidas com outras escalas espaciais.
	3.7. Conteúdos curriculares	Emersão destes, tanto em perspectiva de especificidade e em integração das áreas do saber científico.
	3.8. Instrumentos de avaliação	Subetapa produzida participativamente para mostrar a evolução do pensamento do indivíduo sobre o lugar estudado.
	3.9. Recursos didáticos	Criação para fins de representação espacial, com base nos registros.
	3.10. Resultados obtidos	Divulgação à comunidade escolar e aos sujeitos sociais entrevistados com fim de conscientização.
4. Caderno de Campo	4.1. Capa	Elemento sintetizador característico à subjetividade do aluno
	4.2. Roteiro e cronograma de atividades da pesquisa de campo	Para fins de orientação do grupo quanto à caracterização de área, itinerários e locais de parada.
	4.3. Textos e mapas de apoio	Subsídios ao trabalho do grupo para aprimorar conceitos, procedimentos de pesquisa e textos que anexam-se a esta etapa, correspondendo aos interesses do trabalho de campo
	4.4. Roteiro de entrevistas	Dado importante ao estudo do meio, pois exercita o envolvimento dos alunos ao meio estudado.
	4.5. Espaço para anotação, desenho e croquis	Permite que o estudante junte as informações coletadas de outros materiais associando-os aos seus.
5. Trabalho de Campo		Os alunos, munidos de um estudo prévio da área, realizam a observação da paisagem, depois registram informações, dialogam e problematizam assuntos, buscando compreender os conteúdos não assimilados; e por fim buscam os relatos das pessoas entrevistadas.
6. Sistematização da coleta de dados		Após o trabalho de campo, na sala de aula cada aluno compartilha à turma as informações coletadas no caderno de campo. Nestes momentos é que surgem os nexos e pontes conceituais que permitem a assimilação, posteriormente podendo ser divulgada por meio da construção de materiais didáticos à escola e comunidade.
7. Avaliação e divulgação dos resultados		Avaliação feita individual e coletivamente entre a turma e professores, para depois num segundo momento atentar-se que a divulgação dos dados obtidos devem estar publicados também as pessoas entrevistadas.

Fonte: Pontuschka; Paganelli & Cacete (2007). **Org.:** Ramos (2015)

Pode-se dizer que estas etapas e subetapas, expostas no quadro anteriormente, são importantes ao guiarem professores e alunos em processos de ensino-aprendizagem diferenciados, se comparados aqueles modelos tradicionais os quais apresentam conteúdos menos emersos na realidade.

Os diversos autores estudiosos nos estudos do meio convergem na tese de que esta temática requer basicamente algumas modificações no cotidiano escolar, que são:

- Uma nova atitude pedagógica no corpo docente;
- Reorganização curricular das escolas à interdisciplinaridade;
- A construção de uma consciência crítica do indivíduo, podendo este ser ator o conhecimento, saindo da condição de espectador (referindo-se a crítica de Paulo Freire à educação bancária);
- Mudanças na distribuição interna do espaço físico escolar.

Segundo Lopes & Pontuschka (2009), que defendem os estudos do meio como parte integrantes da vida escolar, afirmam que

> [...] além de proporcionar a construção de um currículo mais significativo para o aluno, pode colaborara para a construção de uma nova profissionalidade docente, na qual, reconhecendo a possibilidade de autonomia das unidades escolares, insere-os em uma dinâmica de valorização intelectual de seu trabalho. Resultam não só maior poder de decisão ao professorado, mas também, como não poderia deixar de ser, maior responsabilidade profissional dos professores. (PONTUSCHKA, 2009, p. 189).

Portanto, pode-se dizer que a definição das etapas (e subetapas) de execução dos **estudos do meio** quando planejadas, executadas e avaliadas coletivamente; podem proporcionar avanços no processo ensino-aprendizagem no ensino de Geografia. Mais a fundo sobre estas etapas de realização do estudo do meio, selecionou-se a etapa de trabalho de campo considerando-o ao recorte do próximo e último eixo de abordagem em questão (conforme Tabela 1, eixo *III. O trabalho de campo e sua importância na formação educacional)* que traz a discussão que a geografia deve se preocupar quanto ao caráter político presente nos pesquisadores a campo (Lacoste, 2006, 1977), assim como desta ferramenta não se tornar um instrumento banalizado na atualidade (Alentejano & Rocha-Leão, 2006).

2.3.3. O trabalho de campo e sua importância na formação educacional

A prática de saída a campo no ensino de geografia, momento único de contato do educando com o meio que está estudando, apresentou desde as primeiras escolas libertárias (início do século XX), tal como foi na Escola Moderna I e II, o caráter didático-pedagógico das atividades ao ar livre (Paula, 2015a). Sabe-se, também, que essa tradição de livre ensino-aprendizagem foi resgatada no ideário escolanovista, à aplicação de novos

métodos e técnicas no ensino de geografia (nas escolas públicas estaduais em meados do século passado) que enriquecessem as aulas ao livre, em caráter integrado ao meio.(Lopes & Pontuschka, 2009; Pontuschka, 2005).

Para discutir essa temática foram selecionadas duas referências de abordagem diante de condições materiais e objetivas existentes das instituições de ensino à realização dessas atividades educativas, devido sua importância na formação educacional. Em artigo publicado pelo geógrafo Yves Lacoste, em 1977, a temática se volta para o lado político do papel dos pesquisadores, enquanto que no artigo dos pesquisadores Alentejano & Rocha-Leão (2006), estes alertam para que não se torne mais um instrumento banalizado.

Y. Lacoste, em artigo publicado no ano de 1977 pela revista francesa de geografia *Hérodote*, questiona vários pontos em seu trabalho que podem ser refletidos nas etapas de execução dos estudos do meio, quando fala em trabalho de campo, sistematização da coleta de dados e avaliação e divulgação dos resultados, pois

> […] A pesquisa conduzida durante meses, se não anos, sobre homens de uma região, de uma aldeia, de um bairro, contudo que isso necessita de contatos e troca de ideias com os homens, não deveria prolongar-se, ara o pesquisador, por um sentimento de gratidão face àqueles que o acolheram, que o ajudaram de mil maneiras, inclusive na gênese das ideias científicas do qual se orgulha: o pesquisador não foi cheio de amabilidades e cordialidades com eles, apenas porque a ajuda deles lhe era tão indispensável? Não deveria ele sentir-se tocado pelo que lhes pode acontecer após que sua pesquisa termine? (LACOSTE, 2006, p. 82).

A notória preocupação de Lacoste com a finalidade social e política da pesquisa científica revela que os resultados obtidos não deveriam ficar sob propriedade única do pesquisador, devendo este socializar e debater com os sujeitos sociais envolvidos, quais são as contribuições que a pesquisa proporciona à comunidade entrevistada se mobilizar contra os problemas existentes os quais vivenciam cotidianamente. Além desta critica, outros pontos polêmicos abordados - da fragmentação da ciência, de problemas financeiros de universidade que acarretam em redução de investimentos para realização de viagens, expedições e trabalhos de campos – aparecem junto aos problemas que jovens pesquisadores apresentam em sua formação, quando estes apresentam em suas iniciações científicas, alguma proposta de superação das contradições existentes na área pesquisada. (Lacoste, 2006).

Sobre este aspecto conscientizador e mobilizador que a prática de trabalho de campo pode promover, o objetivo que o pesquisador deve almejar a campo é que este possa explicar à população, o que importa é que

> […] a população toma consciência de que esta evolução negativa pode realizar-se se ela não tomar providências. O que conta é que as pessoas podem representar-se mais claramente, qual é a organização de seu espaço, a fim de estarem em condições de discutir mais eficazmente projetos que se pretendem realizar em se lugar. (LACOSTE, 2006, p. 92)

Caminhando na mesma discussão que o autor anterior, Alentejano & Rocha-Leão (2006) contribuem para o papel da pesquisa, durante a realização de trabalho de campo, como ferramenta dos geógrafos, só que na realidade da ciência geográfica brasileira. Ao comentar sobre a dicotomia existente, assim como da complexidade de articulação da teoria com a prática, entre geografia física e humana, na área de ensino esta preocupação, na práxis, torna-se fundamental, pois

> Torna-se evidente que no âmbito do ensino também surgem necessidades em relação à articulação de escalas de análise para visualização dos fenômenos, já que muito dos processos vistos/observados no campo se complementam com outros processos operantes em distintas escalas espaço-temporais, produzindo a realidade geográfica em questão. As aulas de campo dedicadas ao estudo do meio físico-biotico é comum este tipo de articulação de escalas (do perfil do solo ao modelado do terreno da estrutura e composição da vegetação à fisionomia da mesma, do sistema encosta ou canais à bacia hidrográfica etc.). No entanto, quase se pretende ensinar Geografia, não se deve fragmentar a realidade, a esse aspectos devem se associar aos aspectos sociais na explicação da realidade. (ALENTEJANO & ROCHA-LEÃO, 2006, p. 63).

Outro alerta dos autores centra-se na afirmação de que, atualmente, corre-se o risco do uso sem critério da ferramenta de trabalho de campo, como se qualquer saída ao ar livre, uma visita técnica ou um simples passeio pudessem dar conta de problematizações e conteúdos em escalas maiores, excluindo o trabalho interdisciplinar e coletivo maior que exige um planejamento de trabalho de campo. (Alentejano & Rocha-Leão, 2006). Por outro lado, quando menciona-se trabalho de campo voltado ao ensino de geografia, os autores reconhecem o valor pedagógico acrescentado à formação dos alunos, mesmo com as limitações existentes quando um trabalho de campo é realizado com pouca duração, pois

> […] um trabalho de campo em que se percorra rapidamente várias áreas, se observa pontualmente diversos processos geográficos e se converse superficialmente com vários atores sociais, evidentemente não representa uma aprofundada pesquisa, nem permite construir complexas teorias. Porém […], se estas excursões forem previamente preparadas, instigando-se os alunos a problematizar o que vão ver, a preparar o que vão perguntar e refletir acerca do que vão observar, podem representar uma importante contribuição para o processo de formação destes como pesquisadores. (ALENTEJANO & ROCHA-LEÃO, 2006, p. 63).

Com essas considerações, pode-se dizer que existe uma relação importante do trabalho de campo, quando realizado enquanto projeto escolar trabalhado a partir de temas de aproximação com a realidade dos alunos, onde estes definem o tema que será estudado, sendo o professor um condutor do conhecimento científico para os alunos, quando estes são protagonistas das pesquisas que envolvem as saídas a campo, ou ao ar livre. (Alentejano & Rocha-Leão, 2006).

Portanto, levando-se em consideração os pontos de discussão das referências

anteriores, no que concerne à importância do planejamento prévio do trabalho de campo no ensino de geografia, pode-se dizer que mesmo com as limitações financeiras das instituições educacionais é possível trabalhar os conteúdos interdisciplinares ainda não desvendados pelos alunos, ainda habituados com metodologias tradicionais. A questão reside no fato que os resultados dessas pesquisas são, também, e principalmente, de interesse direto dos sujeitos sociais que são objeto de estudo definido não só pelo pesquisador (que pode ser o professor ou o aluno); pois, se nos Estudos do Meio pauta-se pelo trabalho coletivo em todas as suas etapas, tão justo é essa socialização de conhecimentos como propulsor de criticidade e na formação de indivíduos críticos e transformadores da realidade.

CAPÍTULO III. Situando a geografia libertária de Elisée Reclus e Piotr Kropotkin

Na História do Pensamento Geográfico (HPG), compreendendo o período da segunda metade do século XIX, a geografia buscava sua formação enquanto ciência, assim como sua evolução foram presenciados intensos debates no que este conhecimento científico deveria ser. (Vesentini, 2008). Um dos geógrafos que propõe o que a Geografia deveria ser foi o próprio geógrafo russo P. Kropotkin.

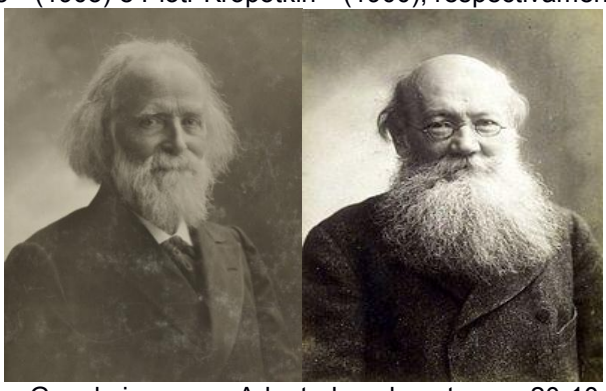
Por sua vez, paradigmas passaram por essa evolução e geógrafos que ficaram à margem desse conhecimento científico oficial, tal como foram os casos protagonizados por Elisée Reclus e Piotr Kropotkin, estes contribuíram para a necessidade da análise crítica da realidade e seu papel fundamental dentro da educação (Silva, 2013; Pinto, 2011). Estes são apenas dois grandes exemplos de pessoas que atuaram, por via da geografia e mostrando a importância da crítica na educação escolar, entre tantos outros nomes que fizeram ciência de forma autônoma, procurando sempre, na práxis (teoria+prática) aplicar o conhecimento científico na realidade local, propiciando vida social com base nas propostas que defendiam da educação libertária e em princípios do anarquismo (Paula, 2011; Codello, 2007)

3.1. Envolvimento com a ciência geográfica e o anarquismo

Situando historicamente estes geógrafos, o francês Jean Jacques Elisée Reclus (1851-1905) e o russo Piotr Alexeyevich Kropotkin (1842-1921)[38] ambos estavam inseridos dentro do contexto europeu de meados do século XIX e início do século XX. Nisso, enquanto que a Geografia já se formava enquanto Ciência Moderna, Pinto (2011, p.1) lembra que a Ciência naquele século já estava marcada por “efervescentes quebras paradigmáticas no campo científico, no campo político e social”.

[38] Conferir Figura 07 abaixo.

Figura 07: Elisée Reclus[39] (1903) e Piotr Kropotkin[40] (1900), respectivamente da esquerda à direita.



Fonte: Google imagens. Adaptado pelo autor em 20-10-2015

Elisée Reclus e Piotr Kropotkin eram contemporâneos de dois grandes nomes da geografia de seus tempos: do alemão Friedrich Ratzel (1844-1904) e do francês Paul Vidal de La Blache (1845-1918). Estes últimos foram propulsores do que viriam a ser, décadas mais tarde, as correntes epistemológicas do determinismo e possibilismo[41] na geografia, entretanto os geógrafos anarquistas não obtiveram o mesmo reconhecimento científico que os colegas de profissão, mesmo Reclus evidenciando sua influência direta em Alexander Van Humboldt e Karl Ritter, por meio da visão holística do espaço e a relação do homem com o meio (Pinto, 2011). E em Kropotkin existe a influência de Darwin, no que se refere à evolução de um novo projeto de sociedade, baseada na livre organização e cooperação dos indivíduos, por meio do princípio da ajuda mútua. (Vesentini, 2008)

Ambos autores referenciados, ao longo de seus artigos, abordam criticamente esse contexto, tecendo criticas às acusações diversas de que o conhecimento científico produzido pelos dois geógrafos anarquistas não foi sistematizado cientificamente, por suposta insuficiência teórica de seu pensamento.

No caso de E. Reclus, por sua vez, resgata-se a filosofia e a ciência antecedentes de suas obras e alinha-se com sua atuação militante anarquista nos meios operários, ao divergir politicamente quanto à função da Geografia em produzir ciência às expedições

39 Fonte original: sítio eletrônico <http://passapalavra.info/wp-content/uploads/2014/11/Elisee_Reclus_1903.jpg> . Acesso em 06-04-2015.

40 Fonte original: sítio eletrônico < http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/5/59/Peter_Kropotkin_circa_1900.jpg>. Acesso em 06/04/2015.

41 Sobre o método determinista, de forma geral refere-se à determinação pela qual os fenômenos físicos ocorrem na superfície terrestre regulando a vida social, assim como de nações que em seu território obtiverem as riquezas que serão produzidas, devendo estas ampliarem suas fronteiras para sua sobrevivência. Sobre o método possibilista entende-se que, ao invés de uma fenômeno físico da Terra regrar a organização social de uma população/sociedade, nesta entende-se que os recursos naturais possibilitam a sobrevivência de uma nação, condicionando fatores naturais com antrópicos. Para mais informações, consultar Moreira (2006).

militares de cunho imperialista e colonialista nos continentes asiático e africano (Pinto, 2011). Reclus, portanto, foi uma voz não lembrada na Geografia, assim como P. Kropotkin (Pinto, 2011). O que se pode analisar, a priori, nessa questão teórica é que ambos não tiveram visibilidade, pois existiam duas problemáticas que geraram polêmicas nesse contexto: I) a divisão da Geografia por áreas, ou seja, da compartimentarização à especialização; e II) quanto à função política da geografia na realidade à transformação social (Vesentini, 2008; Pinto, 2011).

No caso específico de Piotr Kropotkin, segundo Vesentini (2008), foi um episódio de controvérsia geográfica por motivos políticos, num famoso debate entre o geógrafo anarquista russo e o geopolítico Sir Halford John Mackinder, na RGS *(Royal Geographical Society)*[42], situada em Londres, Inglaterra, na penúltima década do século XIX. Vale a pena salientar quatro fatos, os quais Vesentini (2008, pp. 16-17) nos lembra:

- P. Kropotkin só era aceito na RGS de Londres, pelo fato de ser originário de família aristocrata russa e ter desempenhado funções militares
- P. Kropotkin também só era aceito na RGS por ter sido secretário da Imperial Sociedade Geográfica Russa, mesmo com o fato de ter sido preso na Fortaleza de Pedro e Paulo (Rússia);
- A RGS era composta não somente por geógrafos, mas principalmente pela elite inglesa e europeia (comerciantes, industriais, membros da família real, diplomatas etc.), os quais Kropotkin atingia os ideários iluministas da mesma, mesmo com Mackinder correspondendo diretamente aos interesses dessa elite.
- *Sir* Mackinder não defendia a educação universal, pois entendia que a geografia deveria ser "conhecimento e mapeamento de territórios – com seus recursos naturais e os seus povos, potenciais trabalhadores e/ou mercado consumidor – a serem colonizados" (VESENTINI, 2008, p. 16).

Na devida situação histórica, que era decisiva para os rumos da Geografia, debatia-se qual deveria ser o papel da Geografia naqueles tempos. Ambos tinham visões amplamente antagônicas na RGS; e como Mackinder já tinha aprovação do *status quo* britânico, os dois últimos fatores, expostos anteriormente, pesaram no esquecimento das ideias de P. Kropotkin (Vesentini, 2008).

As ideias de P. Kropotkin visavam reformar profundamente a noção de Geografia Escolar, partindo-se dos princípios de ensino universal, laico, racionalista e humanista, para propor um combate social efetivo aos interesses econômicos e dominantes que pairavam a recente formação da Geografia. (Vesentini, 2008). Nisso, Kropotkin defendeu princípios norteadores à educação, conforme Vesentini (2008, p. 16) ressalta, tais como:

42 Tradução do autor: Real Sociedade Geográfica

- Solidariedade e Autodeterminação dos Povos: do ensino às novas gerações de respeito às outras nacionalidades;
- Reforma radical do sistema educacional: da Geografia não servindo os interesses dominantes, mas de aproximar as novas gerações das ciências em seu conjunto, pela realidade;
- Noção de tolerância racial: o respeito às outras etnias e culturas, não subjugando o estrangeiro pela cor, o que no século XIX era chamado de “raças inferiores”.

Então, pode-se dizer que dentro desse contexto de fins de século XIX, a geografia também passava por uma sistematização para formar-se enquanto ciência (Pinto, 2011) e que segundo Vesentini (2008) ocorreram, desse período até meados do século XX, “três controvérsias geográficas epistemológicas e políticas”, as quais propiciaram intensos debates acadêmicos; a saber:

- Semelhanças e diferenças nos métodos determinista e possibilista;
- A questão do exepcionalismo da geografia para neopositivistas e neokantianos;
- E a contenda entre os geógrafos Mackinder e Kropotkin, na RGS de Londres na Inglaterra, acerca “do que a geografia deveria ser”;

No caso desta pesquisa, a contenda ajuda a situar P. Kropotkin, assim como Pinto (2011) aborda o mesmo aspecto da geografia libertária em Reclus; estes quando também eram contemporâneos a F. Ratzel e P. V. de LaBlache; e, em ambos lembra-se que a produção geográfica ficou esquecida por muito tempo.

Para dialogar com o primeiro questionamento central que aborda este subcapítulo, o resgate da geografia proposta por Reclus e Kropotkin nas décadas de 1960 e 1970, selecionou-se o trecho da primeira questão da entrevista. O entrevistado, Adriano Gonçalves Skoda[43] ao ser questionado nesse ponto, comenta que

> **A.G.S.:** [...] Sobre essa questão do resgate, […] historicamente […] tem na História do Pensamento Geográfico oficial, quando se fala da retomada do Elisée Reclus e do Kropotkin, […] quando a Geografia crítica está surgindo e [...] tentando questionar a Geografia teorética. Então, você tem um momento bem explícito dentro da ciência geográfica, dos anos 1960 para os anos de 1970, quando a Geografia teorética quantitativa está muito forte. E aí os geógrafos críticos, na sua maior parte marxistas mas não só, eles buscam outros autores no passado pra tentar ver uma explicação, (de) tentar construir uma historiografia que não necessariamente levasse essa geografia enquanto instrumento do Estado. […]. Quando começa-se a pensar sobre isso foi assim: “Bom, estes são os fatores objetivos internos da ciência geográfica”; mas o anarquismo tem uma retomada nos anos 60, fora das universidades, que […] parece que há possivelmente uma

43 Obs.: informa-se que as perguntas do entrevistador, bem como as respostas do entrevistado iniciam-se com as letras iniciais de seus respectivos nomes, a saber H.A.R.R. e A.G.S.

relevância […] tão importante quanto esse embate que está ocorrendo dentro da geografia, pra tentar explicar porque os geógrafos anarquistas são retomadas naquele contexto. Então [...] tem toda uma questão em torno do "Maio de 68", a Guerra contra o Vietnã, […] tem um panorama internacional, as crises internas no Partido Comunista (etc.). Então […] tem um panorama internacional que está debatendo história, sociologia, política, que não consegue mais usar nos arcabouços clássicos, buscar nos arcabouços clássicos as respostas para considerar naquele contexto: […] a libertação sexual e a luta pelos direitos civis nos Estados Unidos. Todos estes elementos de alguma forma vão começar a dialogar com o anarquismo e a gente consegue ver muitos autores clássicos do anarquismo sendo resgatados nesse contexto. [...] Nos últimos dez anos [...], tentando utilizar esta mesma chave de análise, que não fica presa dentro da geografia, mas que se abre para esse debate externo, quando [...] entende-se o que está acontecendo na vida (das sociedades), no final do século XX, dos anos 1990 e a virada do século, […] terão os movimentos antiglobalização (em 1999, 2000 e 2001) atuando muito forte. Então […] tem uma busca por uma forma de organização autônoma em diversas esferas, […] tem um fato que me parece interessante: que a maior parte das pessoas que estão se mobilizando, nesse contexto, são pessoas muito novas. Então são pessoas que ainda vão ter uma vivência universitária. Então o anarquismo provavelmente, não só na geografia, mas como em outras áreas do conhecimento, […] começa-se ver debates sobre o anarquismo na Antropologia, em outras, na Sociologia, na História; [...][algo] que não existia nos anos 1990, ou até então era algo muito raro. E hoje em dia, principalmente por parte dos alunos, essa retomada e essa busca, no que diz respeito a essa inserção política que essas pessoas têm fora da universidade, e na hora de fazer, entraram na universidade e elas colocam isso como pauta e não necessariamente o contrário [...]. Não é que a universidade está pautando esse conhecimento que esses alunos estão desenvolvendo. Então me parece que essa retomada do anarquismo e desses geógrafos anarquistas tem muito a ver com isso […]. Pra além disso, tem uma coisa interessante que é que no ano de 2005 ocorrem três eventos internacionais muito grandes na Europa, por conta do centenário da morte de Elisée Reclus. […] Com isso, […] tem uma mobilização de […] parte da comunidade geográfica, de uma parte que é importante para a geografia brasileira que são os geógrafos franceses e italianos que estão promovendo esses eventos. Então geógrafos como Raffestin [que é muito reconhecido] e o Massimo Quaini [que escreve "Marxismo e Geografia"]; são autores que participam desses eventos e que nos anos seguintes, pessoas que participaram desses eventos seguem publicando muito. Então, especialmente o Philipe Pelletier e Frederico Ferreti são os principais difusores das ideias do Elisée Reclus e do Kropotkin, dentro da geografia nos últimos anos e eles tem feito esse trabalho com muita qualidade. Então eu acho que começa a ter, dentro da geografia, essa junção. Então [...] tem, ao mesmo tempo, essa busca dos militantes que estão entrando na universidade querendo tencionar essas interlocuções dos anarquistas, quanto com uma esteira de produção acadêmica que ganha, me parece que ganha impulso nesse contexto. Então, acho que depois disso, muitos eventos têm ocorrido tanto aqui no Brasil quanto fora. Então acho que essa é a explicação que eu daria para essa retomada desses pensadores e desses militantes políticos na geografia nos últimos anos. […]. Me parece que isso é que o que mais impulsiona [...]. Não sei, se […] é possível dizer, categoricamente, que é de fora pra dentro. Porque também tem essa produção interna e […] é possível procurar documentação, materiais que foram produzidos ao longo dos anos 90, […] 2000 e depois, [em] 2010. […] Teve produção dentro da universidade que [...] utilizava-se de uma maneira direta ou indireta, de maneira primária ou secundária esses autores. Então, não gosto de ser tão categórico, mas pra mim sem sombra de dúvida, o quê mantém, o que faz com que se tenha uma reivindicação permanente desses

> autores, hoje em dia, é principalmente por conta das pessoas que estão vindo de fora [...]. Essas questões estão surgindo fora da universidade e que estão trazidas para dentro da universidade. (SKODA, 2015)

Com isso foi possível elencar pelo menos cinco pontos básicos, a respeito de como esse resgate da geografia libertária ocorreu; a saber:

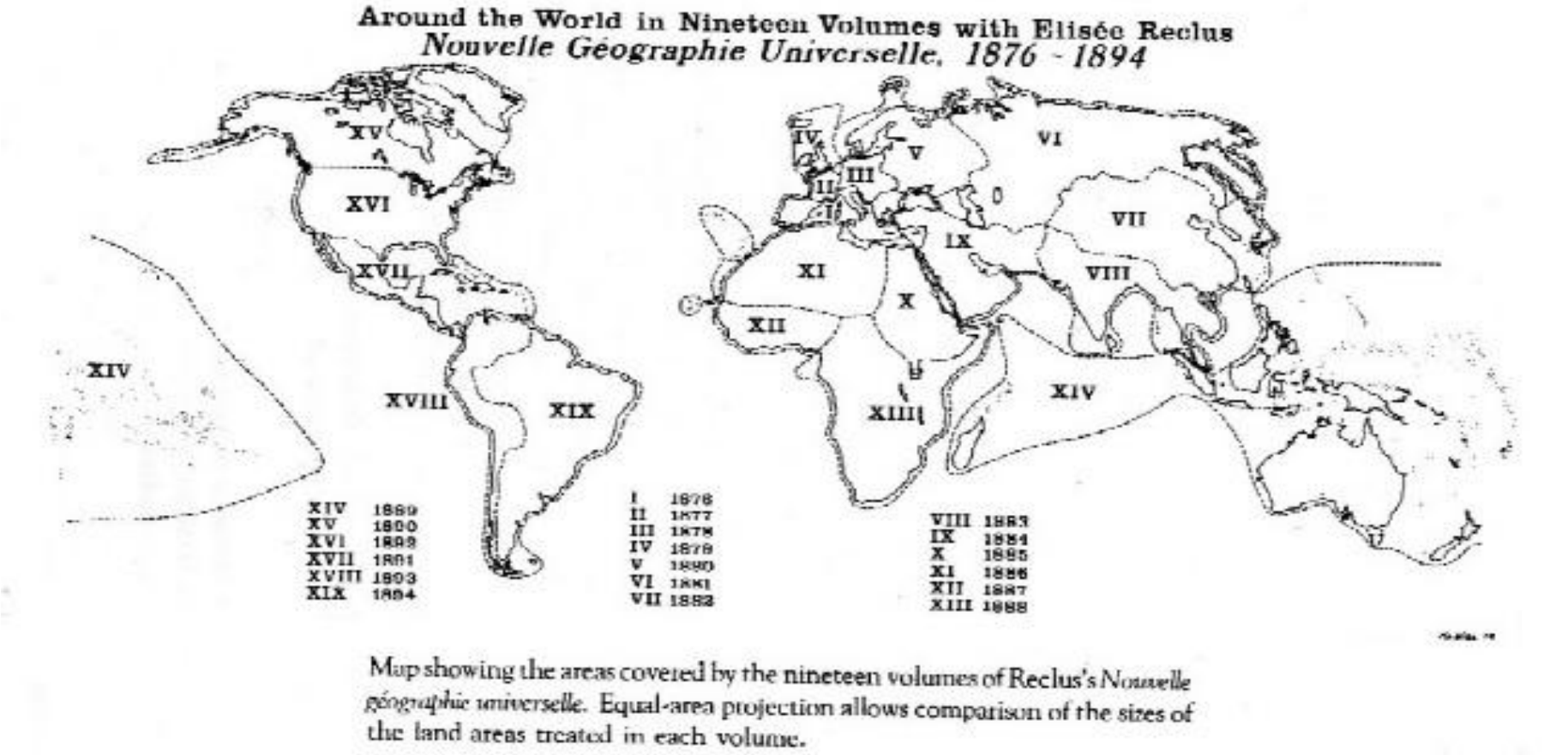
- Partindo do paradigma da geografia crítica da década de 1960 e 1970 em relação ao pragmatismo existente da Geografia Teorética e Quantitativa;
- Situando o contexto histórico mundial da época;
- Envolvimento do anarquismo nas lutas desse contexto;
- O contexto de fins de século XX, considerando as ideias anarquistas em proximidade com os movimentos antiglobalização e a inserção externa à retomada em produção acadêmica;
- Encerrando com as referências em destaque, ao redor do mundo e no Brasil, destes geógrafos.

Cabe ressaltar que importantes referências, situam-se desde a segunda metade do século XX fazendo resgate em Reclus: por Yves Lacoste com a revista *Heródote* (década de 1970), por Beatrice Giblin na difusão de edições de clássicos como *Homem e a Terra* (1905, em seis tomos), assim como da Nova Geografia Universal (1894, no total de dezenove volumes) a partir da década de 1980, conforme consta no trabalho de Silva (2010) o mapa dos 19 volumes da obra (Figura 08).

Em Kropotkin existe uma importante referência que faz resgate direto com teorias, conceitos e conteúdos com a geografia; um livro de 1989[44]. Nesta obra, por exemplo, mostra-se a concepção de anarco-comunismo de Kropotkin em debate com a concepção marxista de comunismo em K. Marx (por Richard Peet, pp. 329-372). Além deste, existe um trabalho que discute a concepção de paisagem anarquista, por Breitbart (1988), onde princípios propostos pelo geógrafo russo, tais como ajuda mútua, trabalho social, trabalho integrado, descentralização econômica, autossuficiência regional, associações territoriais e comunas sociais aparecem, como elementos presentes dessa proposta de formação espacial em uma sociedade acrata.

44 Para maiores informações, consultar referência: BREITBART, Myrna (org.). Anarquismo y Geografía. Barcelona: Oykos Tau, 1989, 381p.

Figura 08: Mapa referente a divisão adotada em cada tomo de “Nouvelle Geógraphie Universelle”



Legenda (extraído de Silva, 2010): “RECLUS, Élisée - “Nouvelle Géographie Universelle. La Terre et Les Hommes”. Paris, Hachette, 1875-1894. 195 X 285 mm. 19 volumes. I - L'Europe meridionale; II – La France; III – L' Europe centrale; IV - L'Europe du nod-ouest; V – L'Europe scandinave et russe; VI - L'Asie russe; VII - L'Asie orientale; VIII - VIII - L'Inde et l'Indo-Chine; IX - L'Asie antérieure; X - L'Afrique septentrionale. 1a parte; XI - L'Afrique septentrionale. 2a parte ; XII - XII - L'Afrique occidentale; XIII - L'Afrique méridionale ; XIV - Océan et terres océaniques; XV - Amérique boréale; XVI - Etats-Unis ; XVII - Indes occidentales; XVIII - Amérique du Sud: les régions andines; XIX - Amérique du Sud: L'Amazonie et La Plata.” (Silva, 2010, p. 143, ANEXO - 05).
Fonte original: DUMBAR, Gary, Élisée Reclus: Historian of Nature, Hamden, Archon Books, 1978, p. 80. Extraído de Silva (2010, p, 143). Adaptado pelo autor em 20/09/2015.

Além desses trabalhos, na referência de Breitbart (1988), apresentando o trabalho do filósofo estadunidense Murray Bookchin [45] , que discute *Ecologia e pensamento revolucionário* (pp. 91-122), colocando elementos dos dois geógrafos anarquistas, propondo resgate e atualização de suas concepções libertárias de geografia. Segue o breve relato e a tradução:

> *Murray Bookchin, un anaquista contemporáneo, es tal vez quien mejor tem logrado impulsar las ideas de Kropotkin y de Reclus desarollando el concepto de ecología social y estabiecendo después la relación entre dominio de la naturaleza y dominia humano. El ensayo aquí incluido fue escrito hace unos años pero sigue siendo una dura crítica de los ecotecnócratas y ecofascistas contemporáneos que analizan nuestros prolemas ambientales como problemas da tecnologia o la ingeniería que no requieren una alteriación sustancial em las estruturas políticas, sociales o económicas de la desigualdad. Murray est´actualmente terminando un libo sobre la relación entre ecología y libertad que promete actualizar y desarollar mucho más allá as ideias contenidas em 'Ecología y pensamiento revoucionario'.* (BREITBART, 1989, p. 16)[46]
>
> **“Murray Bookchin, um anarquista contemporâneo, é talvez quem melhor tem alcançado impulsionar as ideias de Kropotkin e Reclus desenvolvendo o conceito de ecologia social e estabelecendo depois a relação entre domínio da natureza e o domínio humano. O ensaio aqui incluído foi escrito a alguns anos mas segue seno uma dura crítica dos ecotecnocrátas e ecofascistas contemporâneos que analisam nossos problemas ambientais como problemas da tecnologia ou da engenharia que não requerem uma alteração substancial nas estruturas políticas, sociais ou econômicas da desigualdade. Murray está atualmente terminando um livro sobre a relação entre ecologia e liberdade que promete atualizar e desenvolver muito mais adiante as ideas contenidas em 'Ecologia e pensamento revolucionário'”. (Livre tradução)**

Pode-se assim dizer, mesmo que inicialmente, que todas essas referências anteriores fazem menções às contribuições de Reclus e Kropotkin na geografia urbana, geografia social, ordenamento territorial, ecologia social e vários outros ramos de estudos e pesquisas geográficas. Mas também, como foi bem lembrado no trecho anterior da entrevista, ocorreram maiores resgates na história, antropologia, filosofia e sociologia e biologia; assim como José Vandério C. Pinto (2011, p. 10-13) expõe em seu trabalho. O mesmo autor relata três importantes questões que envolvem estes geógrafos, respectivamente em cada parágrafo, mostrando como cada um deles tem aspectos de abordagem distintos, porém com fins comuns, especificamente no modo como foi relacionado o anarquismo com a geografia e vice-versa; pois,

> Indubitavelmente, abordar geografia anarquista é evidenciar o pensamento

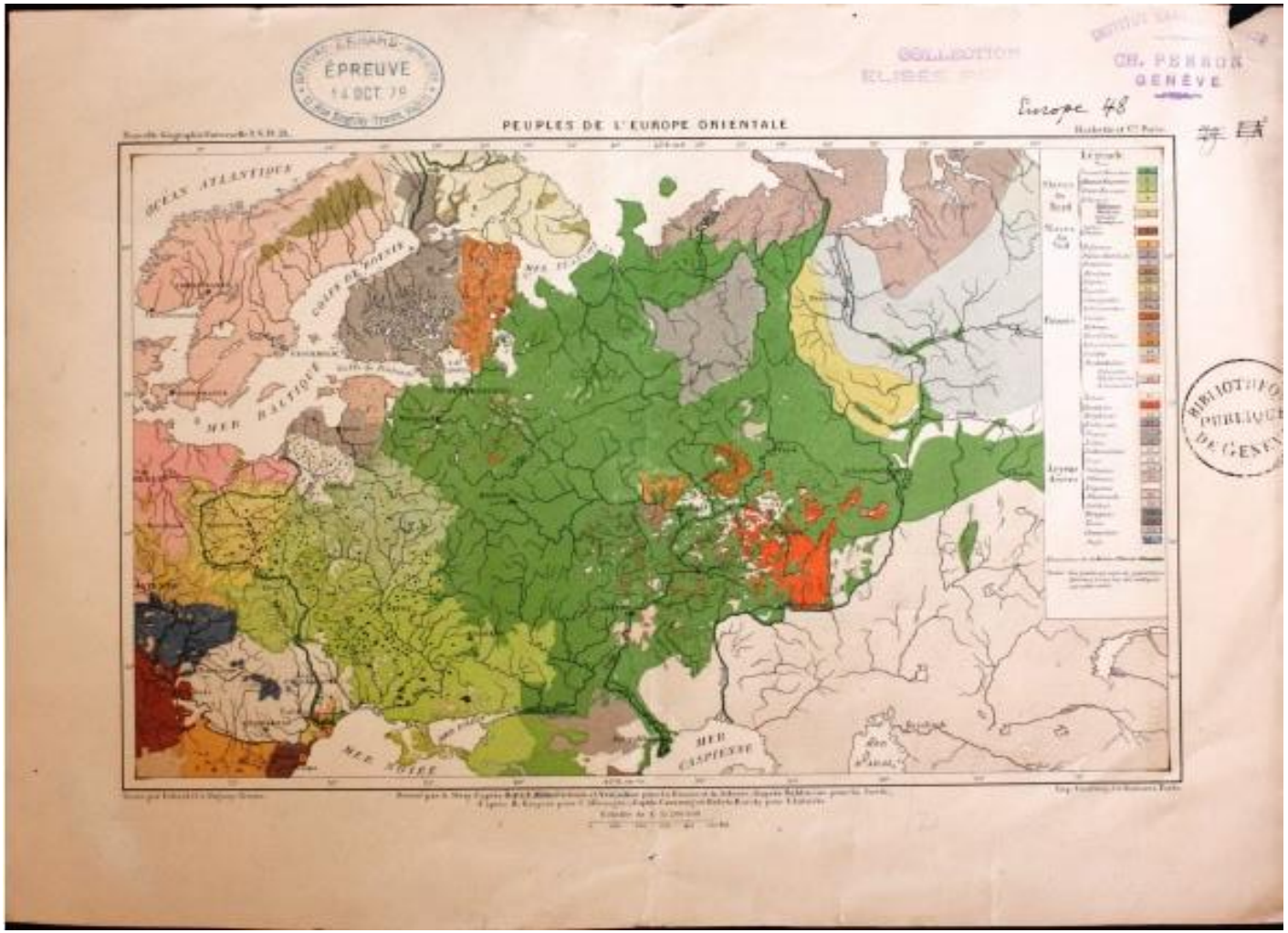
45 Filósofo estadunidense que escreveu sobre a Ecologia Social, iniciada em Reclus, em sua obra Ecologia e pensamento revolucionário, em 1964.Fonte: <http://outraesquerda.blogspot.com.br/2010/07/murray-bookchin-ecologia-social-e.html>. Acesso 19-09/2015. Na obra organizada por Breitbart (1989), este trabalho de Bookchin aparece na mesma referência.

> de Reclus. Não há referências científicas de uma geografia anterior a de Reclus que se alinhou a perspectiva da organização espacial pela sociedade, almejando o fim do Estado, em busca de uma sociedade acata. O anarquismo de Reclus é em essência geográfico, e sua geografia, consequentemente, é anarquista. No caso de Kropotkin, colaborador de Reclus sobre a Sibéria na *Nouvelle Geographie Universelle* foi um nome ímpar a sistematização e cientifização do pensamento anarquista, amadurecendo e ampliando o raio de atuação acata pela via do anarco-comunismo. Kropotkin não fez declaradamente geografia anarquista, produziu teorias ácratas que evidenciavam o papel da atuação libertária da sociedade e dos indivíduos no espaço, sendo que este o substrato de efetivação das lutas pela liberdade, o dividendo que promove o fim das desigualdades. Para Kropotkin (1989, p. 62), "La geografia debe ser, em primer lugar, un estúdio de las leyes a que están sometidas las modificacion de la superficie terrestre[47]".Kropotkin e Reclus utilizaram a geografia como ciência que contribuiu com o anarquismo, mas é efetivamente em Reclus que se desenvolve uma geografia anarquista[…]. (PINTO, 2011, p. 6).

Pinto (2011) ao comentar da colaboração de Kropotkin para com Reclus, que refere-se ao mapeamento da região da Europa Oriental, que está localizado nos anexos do trabalho de Skoda (2013), de um mapa que corresponde às populações da Europa Oriental e da Ásia do Norte (In: Nova Geografia Universal, vol. VI – L' Asie Russe), que para fins de ilustração da produção científica de Kropotkin, encontra-se a seguir na Figura 09:

47 Livre tradução do autor: "A geografia deve ser, em primeiro lugar, um estudo das leis a que estão submetidas às modificações da superfície terrestre". Para maiores informações consultar a seguinte obra: KROPOTKIN, Piotr (1842-1921). Lo que debe ser la geografia. Barcelona: Oikos Tau, 1989.

Figura 09: “Populações da Europa oriental”, produzido por Kropotkin, em trabalho na Sibéria com Reclus.



Informações da fonte original: desenvolvido por KROPOTKIN, P. (1842-1921). In: Nouvelle Geógraphie Universal (1872-184) Escala: 1:15.200.000 (1cm: 500km); SRC: 45°E de 0° (meridiano de Greenwich) - Longitude Y1 (20º W, 75W), Y2 (5°W, 95°E); Latitudes X1, X2 (40ºN, 65ºN); Legenda: 38 povos da europa oriental. *Collection Elisée Relu*s. Ed. Hachete. Impressão: Freillery, R. 3, Fontanes, Paris, França; Certificado por Gravure Erhard Impression (2. ed.) 14/10/1979. 12 r, Duguay- Trouin, Paris. Extraído de Skoda (2013). Adaptado pelo autor 22/09/2015.

Além disso, em aspectos gerais, essa caracterização de linha teórica que aparece singularmente neles, mas cada um assumindo um objetivo em comum, no foco à formulação inicial do que viria a ser o anarquismo científico. (Pinto, 2011). Estes geógrafos, por sua vez, atualizam a estruturação do pensamento anarquista fazendo o debate ao contraporem-se à centralização política e econômica do poder, por meio de uma estrutura verticalizada de Estado, àquelas pautadas no *socialismo científico* marxista. (Pinto, 2011; Woodcock, 2010; Nettlau, 2008; Vesentini, 2008; Codello, 2007; Gallo, 1993; Luizetto, 1987).

De forma geral Pinto (2011), pontuou três aspectos importantes, que são:

- Reclus aborda uma geografia declaradamente anarquista;
- Kropotkin não assume uma postura explícita, mas acata, por garantir uma sistematização e cientificidade do pensamento anarquista;
- Ambos contribuíram por meio de um anarquismo científico.

Apesar de criticados por muitos autores, que consideram que suas contribuições visam apenas uma concepção futura de sociedade que organiza o espaço geográfico, Reclus e Kropotkin entendiam, na verdade, que o berço de um novo projeto de sociedade só é possível, por meio de uma atuação cotidiana no ensino pautado na realidade e por uma profunda reforma estrutural da educação. (Paula, 2015a, 2015b; Silva, 2013; Skoda, 2013; Silva, 2010). De forma geral, no trecho anterior da entrevista foram apresentadas importantes menções a Reclus e Kropotkin, relatando como a educação é central para um novo projeto de sociedade livremente organizada. Tanto que em suas obras clássicas sobre ensino de geografia, estes sempre abordam a preocupação de que a escola não deve ser um espaço de liberdade isolado das mazelas sociais e econômicas existentes (Silva, 2013; Sobreira, 2009; Codello, 2007; Paula, 2005).

Seguindo os objetivos da pesquisa, no próximo subcapítulo estão presentes algumas referências de Kropotkin e Reclus no ensino de Geografia, comunicando-se de encontro aos princípios da Instrução Integral (aqueles refletidos também por Paul Robin, Mikhail Bakunin, Francisco Ferrer y Guardia e Liev Tolstoi). No caso da Escola Moderna, na região catalã espanhola (primeira fase: 1901-1905; tentativa de retomada: entre 1906 e 1907 até 1909) as escolas modernas trabalhavam com os princípios do racionalismo (laicismo e cientificismo), antiautoritarismo, antiestatismo, idealismo, igualitarismo, coeducação entre os sexos; respeito as nacionalidades estrangeira, povos e etnias diversas; respeito à autonomia e ao ritmo de aprendizado dos alunos; e o trabalho integrado manual, intelectual e a campo. (Skoda, 2013; Silva, 2010; Codello, 2007).

3.2. Resgate dos referenciais teóricos

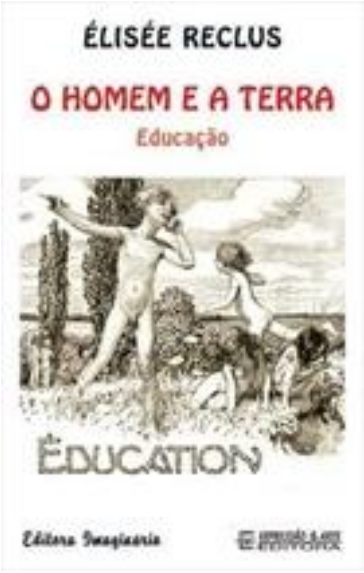
Para dialogar um pouco mais a respeito da educação libertária proposta por Reclus e Kropotkin, optou-se por duas referências bibliográficas que foram republicadas no Brasil: uma é o livro da versão do capítulo XI “Educação”, de Elisée Reclus, do livro IV do volume VI da monumental obra O Homem e a Terra (datado de 1905; publicado após sua morte em 1908), que seguem ilustradas, respectivamente nas Figuras 10 e 11 abaixo; cujas outras traduções e edições foram traduzidos, através de um trabalho longo e enfim publicados, a partir de 2010, pela Editora Imaginário pela tradução de Plínio Augusto Coelho. Outra referência que será utilizada é o livro “Escritos sobre Educação e Geografia”, organizado e traduzido por BTL/2011 (82p.), que contem um conjunto de traduções das publicações originais de cartas e textos dos dois geógrafos, tanto em suas obras mais conhecidas, assim como no diálogo com Ferrer e de publicações geográficas destinadas para o *Editorial da Escola Moderna.* A seguir estão os cinco textos:

- Elisée Reclus (1903): “O Ensino da Geografia” (pp. 15-26);
- Elisée Reclus (1902): “Carta a Francisco Ferrer y Guardia”. (pp. 27-28);
- Elisée Reclus (1905): “Prefácio a “Noções de Geografia Física” . (pp. 29-32);
- Piotr Kropotkin (1885): “O que a Geografia deveria ser?” (pp. 33-72);
- Piotr Kropotkin (s/d): “Uma carta de Kropotkin”. (pp. 73-78).

Figura 10: Imagem contida na obra original do capítulo “Educação”, do “Homem e a “Terra”

Fonte: Silva (2010). Adaptado pelo autor em 23/09/2015

Figura 11: Imagem da capa do capítulo “Educação” lançado no Brasil em 2010[48]



Fonte: R.A. Forum[49]. Acesso em 14/10/2015

Para dialogar com o segundo questionamento central o qual desdobra este subcapítulo, “O contexto histórico e a atualidade destes geógrafos, por meio das contribuições” - refere-se a segunda questão da entrevista, onde foi proposto ao entrevistado que comentasse um pouco mais a respeito dessas obras, acima listadas.

> **A.G.S.:** […] Tem elementos que […] são datados, são debates que eles estão promovendo que tem a ver, especificamente, com o contexto que eles estão vivendo, mas no geral eles são absolutamente atuais. Existem as discussões básicas que eles estão fazendo, eles estão debatendo sobre, principal mente, "O que deve ser a educação?", "O que deve ser o ensino?".[…]. Entendendo que o ensino não é uma esfera isolada da sociedade, a escola não é um espaço privilegiado, pois é um espaço tão importante quanto o sindicato, quanto a casa, quanto qualquer esfera da sociabilidade humana, mas de que tem particularidades. Então [...], o Elisée Reclus no capítulo sobre a Educação, no "O Homem e a Terra", ele vai propor um modelo de escola que ele está dialogando com os pensadores de sua época; então ele não é uma pessoa que está pensando fora de parâmetros, […] está pensando com um diálogo com o contexto que ele está vivendo, mas […] está pensando, por exemplo, que a mediação por livros didáticos impondo a leitura para os alunos é uma coisa […] ruim, [...]. Melhor o contato direto com a natureza, pois [...] professor não é aquele que ensina, senão aquele que media a relação e que possibilita […] avanços nas perguntas que os alunos fazem. […] A educação não é um processo de acúmulo e empilhamento de conhecimentos, senão de desenvolvimento da imaginação. […]. Quando Elisée Reclus e Kropotkin estão pensando o diálogo com os desenvolvimentos da psicologia infantil da educação que estão começando a acontecer naquele contexto, […] ainda é muito incipiente isso. Eles estão pensando nas faixas e períodos de aprendizagem, então [...] estão pensando que, ao pedir para uma criança de três anos que ela estude um livro, isso [seria] […] um absurdo. Então o que atrai uma

48 Tradução: Plínio Augusto Coelho. São Paolo: Editora Imaginário; Expressão & Arte editora; Expressão & Arte Editora, 2010. Brochura (12 x 18). 95 p. ISBN: 9788579350092

49 Acessado no sítio eletrônico: <http://raforum.info/reclus/spip.php?article375&lang=fr>

> criança de três anos para o desenvolvimento: são as saídas de campo [?], […] Ouvir as histórias fantásticas que colocam em risco a vida de uma pessoa [?], de um navegante que foi para uma região tal [?] ou de uma pessoa que escalou uma montanha [?]. Então, tentando uma […] compreensão do lúdico, numa determinada faixa etária da criança, tendo a compreensão de que, depois de fato são as saídas de campo, [também] é a vivência com a natureza ou com o ambiente que elas vivenciam, pois [...] possibilitam uma aprendizagem da realidade; depois é o contato direto, é […] a produção intelectual e […] manual. Então […], trabalhando-se no desenvolvimento de coisas e [...] solucionando os problemas que surgem no processo de construção de alguma coisa [...] útil, que tem a ver com a comunidade, que vai fazer com que […] consiga-se desenvolver [...] melhor compreensão de todo o processo. Então [essa questão é] [...] da Instrução Integral que o Reclus, o Kropotkin e o Bakunin estavam debatendo muito nos anos 60 e 70 do século XIX. Então, esses são elementos que estão presentes [...], quando (…) transpostos à realidade, pode-se […] pensar na escola Waldorf. A escola Waldorf, que hoje em dia tem sido, para uma boa parte dos pedagogos um paradigma educacional. Uma boa parte do que a Escola Waldorf propõe de não cisão entre trabalho intelectual, trabalho manual e de trabalho de campo estão presentes […]. Interessante, pois […] teve um debate recentemente, lá em Uberlândia, que teve um evento sobre a "Semana de História" dos alunos da Universidade Federal de Uberlândia e a [...] Biblioteca Terra Livre propôs uma oficina, um minicurso de Educação Libertária [onde] [...] surgiu essa questão. Mas será que os Waldorf, Rudolf Steiner e outras pessoas que estavam propondo essa educação Waldorf leram o Reclus, o Kropotkin e os pensadores da educação libertária? […] Difícil afirmar isso, mas o que é fácil de dizer é que tanto o Rudolf Steiner e as pessoas que estavam nessa linha da Escola Waldorf, quanto Reclus e Kropotkin, todos eles leram o Goethe [que é o filósofo alemão, pedagogo, artista] e tudo mais. E o Goethe ele tinha uma discussão em que ele era um naturalista, ele tinha essa discussão com o contato com a natureza e é a partir disso, tanto o Reclus, quanto o Kropotkin, quanto essa linha pedagógica alemã, eles 'bebem' dessa tradição. Então é possível ver que […] pra todas essas correntes mais progressistas que […] são chamadas, tem uma influência muito grande do Pestalozi [que se não me engano é um pedagogo suíço, século XIX, que influencia um monte de gente] e o Goethe. [...] Tem-se uma linha de pensadores […] numa perspectiva mais empírica […] vai influenciando […] diversas correntes [...]. O que acontece no caso da educação libertária e […] do ensino de geografia [...] ligado à perspectiva libertária, é que essa geografia e esse ensino não instituem a experiência real da reprodução da vida [...]. Então você tem o tempo todo, numa perspectiva libertária, a preocupação do trabalho; essa mediação que ocorre na vida de todo mundo, essa imposição que todos os indivíduos modernos tem, que é trabalhar, e os anarquistas não se isentam de debater isso. E […] pensar não só na esfera do aluno, mas na esfera da família [...], que os pais estão trabalhando, os tios, os avós, os cuidadores - todo mundo tem que trabalhar e a criança vivencia o trabalho. E pensar sobre isso, a saída de campo não e só pra natureza, mas também na fábrica, é pro comércio, é também pra mostrar a exploração, é pra mostrar como que a sociedade se organiza e como que as crianças também podem ter um papel ativo e pensar sobre essa organização e essa reestruturação da vida social. […]. (SKODA, 2015)

Ao comentar, o entrevistado pontuou basicamente seis elementos a se levar em conta:

- Contexto da época dos autores bem como a geografia escolar tradicional;
- Do uso de materiais pedagógicos não decorativos e a influência da ideologia

nacionalista nos livros didáticos que não abordam a questão política das fronteiras;

- O ensino de geografia ligado ao meio natural, rural, urbano e social, partindo da realidade da escala local;
- Das práticas pedagógicas a campo, que possibilitavam a observação, questionamentos, aproximações conceituais;
- A preocupação em iniciar estudos sobre o desenvolvimento da psicologia infantil e sua relação com a Instrução Integral;
- A transposição das propostas educativas e pedagógicas mais libertárias, fundamentadas na atualidade, pela referência que precede ao filósofo naturalista Goethe; que influenciou tanto os precursores da Escola Waldorf assim como em Reclus e Kropotkin de contextos diferentes.

Começando pelas duas primeiras questões centrais, que são o "Contexto da época dos autores bem como a geografia escolar tradicional" e "Do uso de materiais pedagógicos não decorativos e a influência da ideologia nacionalista nos livros didáticos que não abordam a questão política das fronteiras"; Reclus (2010) propõe a discussão, por meio de alguns eixos de discussão do capítulo Educação, tais como infabilidade do ensino, Educação dos primitivos, Escola modelo, coeducação e provas, exames e diplomas. Ele sinaliza que o ensino deve ser laico, sem o caráter patriótico, não podendo ser uniforme em todos os países, pois

> […] Os ensinos diferem, portanto, para além de cada fronteira, a ponto de serem absolutamente opostos uns aos outros. Pátrias, religiões e castas têm suas pretensas verdades que são o ponto de partida de toda educação, a chave de abóboda de todo o sistema. Mas a evolução geral que aproxima os homens , apagando cada vez mais os conflitos de raça, ideias e paixões, tende a igualizar também os métodos de ensino, atenuando por graus de caráter despótico e deixando a criança uma iniciativa maior. (RECLUS, 2010, p. 11)

Kropotkin também segue a mesma linha, quando publica um texto chamado "O que a Geografia deveria ser?" em 1885, apresentando-o à RGS de Londres, para debater e 1887 com o geopolítico Mackinder quais as funcionalidades reais da geografia, situando o contexto de século XIX, que ao ter sido um

> "[…] século mercantilista parece haver compreendido melhor a necessidade de uma reforma tão logo os interesses chamados "práticos" de colonização e de guerra se colocaram em primeiro plano. Bem, passemos, pois, a tratar da reforma da educação de geografia [...]" (KROPOTKIN, 2011, pp. 35-36)

Reclus também situa o contexto, bem como explicita a dominância da escola tradicional no sistema de ensino de geografia. Entretanto, acredita que, ao pontuar a necessidade de mudança nas estruturas escolares e sistêmicas da educação, Reclus é

claro nas criticas à educação tradicional, onde o indivíduo é posse ou do modelo tradicional de família ou da Igreja ou do Estado; perdendo-se na criança sua plena autonomia no desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, já que historicamente,

> A cada fase da sociedade corresponde uma concepção particular da educação, conforme aos interesses da classe dominante. As civilizações antigas foram monárquicas ou teocráticas e seus resquícios prolongam-se nas escolas, pois, enquanto na vida ativa do exterior, os homens liberam-se das opressões antigas, as crianças, relativamente sacrificadas, bem como as mulheres, […], têm de suportar por mais tempo a rotina das práticas de outrora. O tipo de nossos manuais de educação existe há vários milênios, e ainda se repetem quase nos mesmos termos os preceitos "moralizadores" que ali se encontram […]. (RECLUS, 2010, p. 15)

Depois dessa abordagem social crítica, caminhando no sentido oposto ao dos manuais, Reclus reflete das possibilidades de imersão dos estudantes na realidade social, o que corresponde ao terceiro questionamento: O ensino de geografia ligado ao meio natural, rural, urbano e social, partindo da realidade da escala local. Este ponto pode ser resgatado pelas contribuições de Pontuschka (2005), sobre as formulações conceituais dos estudos do meio, cujas práticas pedagógicas interdisciplinares interagem com os sujeitos sociais envolvidos; que no caso da discussão de Reclus, aparecem nos exemplos das excursões científicas de estudantes da Europa e Estados Unidos, das *escolas modelos* que funcionavam, conforme nas palavras de Reclus, como verdadeiras *universidades itinerantes* (pp. 36-39).

Percebe-se que nessas propostas libertárias, o espaço de ensino-aprendizagem contempla a pluralidade, não limitando-se à sala de aula, mas sim de múltiplas construções coletivas de conhecimento, como por exemplo, daquelas reflexões feitas na discussão do capítulo anterior. Para isso, caminha-se na proposta principal de Kropotkin a qual está sintetizada pelos seguintes preceitos para uma profunda reforma educacional:

> O ensino de geografia deve, pois perseguir um triplo objetivo: despertar em nossas crianças o gosto por toas as ciências naturais, precisa ensiná-las que todos os homens são irmãos, seja qual for sua nacionalidade; e ensiná-las a respeitar as "raças inferiores"[50] (KROPOTKIN, 2011, p. 42)

Avançando na proposta de ensino integrada ao meio, os princípios da coeducação entre os sexos e de respeito aos povos e etnias estrangeiras, possibilitavam espaços que promoviam a inclusão social, de forma igualitária e antiautoritária (Reclus, pp. 27-31). A partir disso, caminha-se o aluno a ser estudante, ou seja, da condição de espectador para autor do conhecimento (p. 38); interagindo com o meio, por sua curiosidade natural de identificação espacial com a realidade local que o rodeia. Este ponto pode dialogar,

50 O termo entre aspas refere-se a forma como a ciência e a sociedade referiam-se ao estrangeiro em comparação a outra nacionalidade e etnia.

respectivamente, com o quarto e quinto questionamentos: Das práticas pedagógicas a campo, que possibilitavam a observação, questionamentos, aproximações conceituais e A preocupação em iniciar estudos sobre o desenvolvimento da psicologia infantil e sua relação com a Instrução Integral.

Kropotkin sinaliza como as áreas da geografia se interagem com a percepção espacial de uma criança, quando estão integradas ao seu meio e ao meio externo, ou seja, ao meio natural, urbano e social; cuja proposta foi apresentada por meio de um texto, apresentado à RGS de Londres em 1885, propondo o que o ensino de geografia deve ser um importante raciocínio científico nas crianças e adolescentes, na seguinte passagem:

> As crianças não são grandes admiradoras da própria natureza enquanto esta não tem a ver com o homem. […] As crianças buscam em toda a parte o homem, suas lutas contra os obstáculos, sua atividade. Os minerais e as plantas as deixam frias; passam por um período em que predomina a imaginação. Querem dramas humanos e, portanto, as histórias de caça e pesca, de viagens marinhas, lutas contra perigos, de costumes e condutas, de tradições e migrações são obviamente uma das melhores formas de desenvolver na criança o desejo de estudar a natureza. (KROPOTKIN, 2011, pp. 36-37)

Ao existir a oportunidade do estudante compartilhar suas observações, seus croquis, seus variados pontos e vista, sua linguagem e maneiras de entender o espaço, ou o meio, possibilita-se o trabalho coletivo e interdisciplinar relativo aquele presente anteriormente, no primeiro capítulo, do trabalho integrado e interdisciplinar, pois para Reclus, o estudante

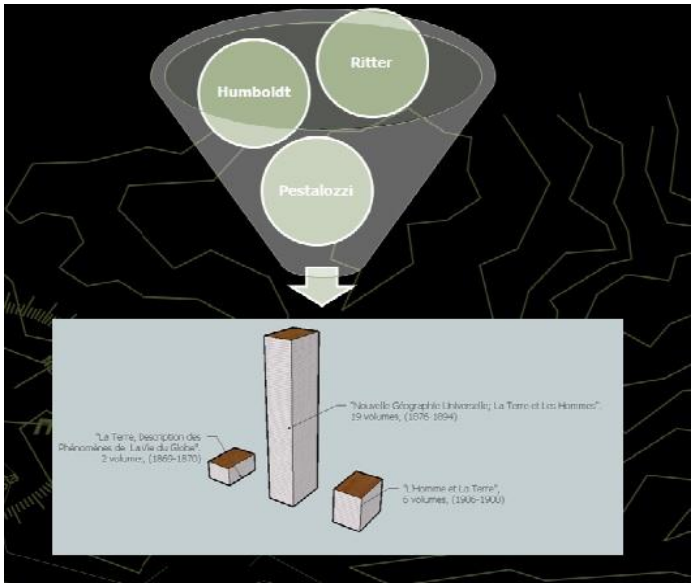
> […] pode ter ainda mais se a amizade de outros companheiros de labor dobra suas forças. As conversações sérias com os camaradas de estudo, buscadores de verdade como ele, elevarão e refinarão seu espírito, suavizar-no-ão em todos os exercícios do pensamento, dar-lhe-ão a firmeza e a sagacidade, enriquecerão ao infinito o livro de seu cérebro e ensinar-lhe-ão a manejá-lo com perfeita facilidade.[…]. (RECLUS, 2010, p. 39)

Dialogando com a segunda questão da entrevista e no sexto ponto levantado nas respostas, no que se refere à atualidade da Instrução Integral, contida na discussão inicial em Reclus, Kropotkin, Robin e Bakunin, nas décadas de 1860 e 1870; à menção da Escola Waldorf[51] que aparece, pois o entrevistado comenta que “Uma boa parte do que a Escola Waldorf propõe de não cisão entre trabalho intelectual, trabalho manual e de trabalho de campo estão presentes […]”. Esta similaridade quanto aos métodos de práticas pedagógicas, refere-se à fundamentação que ambas as correntes progressistas (libertária e democrática

[51] Baseada nos ensinamentos de Rudolf Steiner, “A Pedagogia Waldorf permite que qualquer criança, independentemente de seus talentos, possa desenvolver as suas próprias capacidades físicas, manuais, artísticas e intelectuais. A vida em classe e na escola tende a despertar também suas habilidades sociais.O aluno aprende a desenvolver seu pensamento autônomo, sua própria força e uma capacidade de iniciativa e de aprendizagem que irá acompanhá-lo ao longo da vida”. Para mais detalhes consultar o sítio eletrônico: < http://www.waldorf.com.br/index.php/pt/home/nossa-escola-overview >. Acesso em 22-11-2015.

em Waldorf) tem, embasam-se nas contribuições do pedagogo suíço Pestalozzi (fins de século XIX) e do filósofo naturalista Goethe. A seguir, Silva (2010, p. 141) ilustra por meio de um diagrama (Figura 12), as bases presentes em Reclus, evidenciado a influência de Pestalozzi, Humboldt e Ritter:

Figura 12: Referencial teórico de Reclus em suas principais obras



Fonte: Silva. (2010, p. 141).

Aproximando a relação destas referências anteriores com o assunto do próximo capítulo, que tratará do estudo de caso das Escolas Modernas I (1909) e II (1912), de São Paulo, no trecho da entrevista, foi perguntado na terceira questão (terceiro questionamento presente na introdução) a respeito das obras e publicações de Kropotkin e Reclus, as quais auxiliam diretamente a Escola Moderna, por meio das cartas e correspondências trocadas com Ferrer, no limiar do século XX.

Então, ao ser questionado sobre o ensino de Geografia realizado nas Escolas Modernas I e II, da cidade de São Paulo bem como da relação de Ferrer com Reclus e Kropotkin na Europa, Skoda (2015) comenta:

> **A.G.S.:** [...] O primeiro ponto pra deixar bem claro é que o projeto da Escola Moderna, ele se inicia em Barcelona em 1901, esse projeto ele dura [...] de 1901 a 1905 e […] ocorre ininterruptamente; depois em 1906 a escola é fechada e o Ferrer tenta reorganizar a escola e por muita pressão externa ele acaba não reorganizando e ele funda uma Liga de Difusão do Ensino Racionalista da Educação [ou do ensino racionalista], que é a partir de onde começa a circular tanto na Europa, quanto às Américas e [...] outros continentes essa perspectiva pedagógica da Escola Moderna. Esse projeto pedagógico começou em Barcelona e desde o fechamento da escola em 1906, [...] nos jornais anarquistas do Brasil era possível […] encontrar vários relatos e […] matérias denunciando esse tipo de ataque a escola do Ferrer. Então já existia toda uma tensão, todo um conhecimento e informação por parte dos anarquistas no Brasil, em relação ao que se passava na Espanha

nesse contexto. [...] Isso (é) uma coisa importante, [...] quando o João Penteado funda a Escola Moderna nº 1, por volta de […] 1912, essa escola está pautada em todos os princípios que a escola do Ferrer estava propondo. Então, quando se faz […] a relação do ensino de Geografia e da educação proposta pela Escola Moderna, é importante lembrar que o Francisco Ferrer, ele tinha contato direto tanto com o Kropotkin, quanto com o Elisée Reclus, eles trocam correspondências. Estima-se que [...] ele trocou correspondência com o Reclus, entre 1902 e 1905 [que é o ano da morte do Elisée Reclus]. E para o Elisée Reclus, um […] [dos pontos] importantes é que o Ferrer [...] não está satisfeito com nenhum livro didático [e com] nenhum livro que existe na Espanha naquele contexto; ele fala que todos os livros estão imbuídos ou embebidos numa ideia de Estado e de Igreja. Então, e faz de início que esse material não serve pro ensino, ele não serve para ser utilizado como base para qualquer estudo sério. Então no trabalho nessa escola vai se desenvolver no próprio material. A partir disso eles vão criar uma linha editorial, desenvolver um editorial, uma editora da Escola Moderna pra fazer sua própria biblioteca. Então a Escola Moderna começa a pedir para militantes, para cientistas que tem uma perspectiva laica produzirem conteúdos e uma das pessoas as quais o Ferrer pede material é, exatamente, para o Elisée Reclus. O Elisée Reclus nega essa possibilidade, porque ele fala que os alunos em sala de aula não devem ter nenhum contato direto com livro, (pois) quem tem acesso direto aos livros são os professores e, a partir do estudo dos livros, é o professor que vai trabalhar os temas com os alunos. Então, ele tira essa perspectiva de que os alunos tem que decorar o que está presente no livro e, coloca na relação entre professor e aluno, a possibilidade de trabalhar os temas, porque, principalmente está pensando que se não for o professor que vai transmitir o conhecimento, senão o aluno que vai, a partir de seu desenvolvimento trazer as perguntas. E, a partir dessas perguntas, com a base teórica que o professor desenvolveu e se apropriou, a partir das leituras, é aí recolocar novos elementos pros alunos. [...] Então, essa é uma influência direta do Elisée Reclus no desenvolvimento do processo pedagógico da Escola Moderna. […]. E o Kropotkin também tem contato com o Francisco Ferrer. Ele [...] vai morrer só em 1921, então ele vive mais que o Ferrer, que é executado em 1909. Ele […] também troca algumas cartas com o Ferrer, pois […] é um entusiasta da escola e sempre foi. O Kropotkin tem uma visão [...] [por mais que ele faça muitas críticas a escola] bastante positiva do processo educativo e acha que a emancipação passa pelo desenvolvimento intelectual de todos os indivíduos. […] O Kropotkin […] tem uma coisa que é a produção; nos textos dele sobre educação, ele fala da produção de material dos alunos. Isso, não se sabe se […] é, direta ou indiretamente, uma referência que o Ferrer faz, quando ele propõe para os alunos desenvolverem o jornal. Então, na prática, na Escola Moderna de Barcelona não existiu um jornal exclusivamente dos alunos [o jornal era "O Boletim da Escola Moderna"] de Barcelona, que servia tanto para difundir os textos dos professores, dos cientistas, dos pais, como também dos estudantes. Mas, aqui, no caso do Brasil existiu e foi criado "O Boletim da Escola Moderna", que era o boletim feito pelo João Penteado principalmente, mas contava também com as contribuições e o jornal "O Início", que foi o jornal escrito especificamente pelos alunos. E com isso, esse era um método pedagógico que tinha uma preocupação de desenvolver o trabalho intelectual e o manual, a produção comum dos elementos educativos. […]. Pode-se dizer, num é a palavra certa pra aquele contexto histórico, [...] do empoderamento dos alunos, de um conhecimento colocando sua própria voz pra fora, sendo responsáveis por aquilo que eles falavam, fazendo com que essas informações circulassem. […] Isso é um ponto importante e uma coisa que o Kropotkin aponta, principalmente quando ele está escrevendo aquele texto, " O que a geografia deveria ser?", ele está falando sobre a troca de cartas, a troca de materiais entre alunos de diversas escolas. Isso

> cria, de uma maneira muito direta, uma prática que é muito clara para os anarquistas que é a questão do internacionalismo. Ele está propondo que as crianças de diversos países troquem cartas entre elas, para cada uma delas contar o que acontece em seu país e descobrir o que acontece no país do outro. E com isso ele consegue entender que é um método muito eficiente de se criar laços fraternais entre pessoas da mesma classe social. Então, ele está propondo esse método, como um método de criação dessa ideia de fraternidade universal, que de certa forma é uma proposta anarquista de derrubar as fronteiras, e não só derrubar as fronteiras para cada um permanecer no seu lugar, com medo dos outros, mas cada vez mais a gente ser mais sensível às coisas que estão acontecendo em todas as partes. [...] São fatos que tem ligação com a proposta da Escola Moderna, tanto de Barcelona quanto daqui de São Paulo e, efetivamente na […] Escola Moderna de São Paulo, também se aplica isso. O jornal, que tem uma perspectiva […] geográfica, se for pensar […] da produção, da circulação, do diálogo, da construção do conhecimento que está extremamente territorializada nessa prática, as saídas de campo. Então é possível pegar uns fatos do jornal "O Início", em diversos momentos de saídas de campo, […] crianças de diversas faixas etárias relatando sua experiência, caminhando pela margem do [rio] Tietê, caminhando por uma indústria, caminhando pelas ruas da cidade; que são experiências bem diretas, uma construção de uma narrativa dessa prática e a questão de como se desenvolve o ensino da geografia, mas não só da geografia, mas como de todas as outras áreas de conhecimento. (SKODA, 2015)

Com essas contribuições foram possíveis de pontuar basicamento quatro eixos de abordagem no trecho da terceira questão da entrevista:

- Do contexto de surgimento da Escola Moderna de Barcelona, até sua difusão nas Américas, com a criação da Liga de Difusão do Ensino Racionalista no Brasil;
- De como foram organizadas as escolas operárias, baseadas na educação integral e racionalista;
- Envolvimento e troca de cartas e correspondências com Reclus;
- Envolvimento e troca de cartas e correspondências com Kropotkin.

Esses pontos levantados anteriormente são pontos de partida à análise que será feita a seguir, a respeito das cartas e correpondências que ambos geógrafos trocavam com Ferrer. Essa relação nos mostra um pouco mais a preocupação pedagógica por pensadores, pedagogos e professores a acerca da educação libertária desenvolvida no limiar do século XIX. Os dois primeiros pontos serão levantados do estudo de caso, no capítulo sobre a Escola Moderna; já os dois últimos ajudam a fechar a discussão deste capítulo.

A respeito do Envolvimento e troca de cartas e correspondências com Reclus, ao consultar as referências que trabalham esse assunto foi possível encontrar em Paula (2015a, 2015b), Silva (2013) e Silva (2010), que Francisco Ferrer inicia uma troca de cartas com Reclus entre 1902 e 1905, incluindo esses registros no acervo da Escola Moderna de Barcelona. Ferrer, ao compartilhar da escolha de também não fazer uso de livros didáticos para crianças, mas sim, em um primeiro momento apenas aos professores, começa a trocar

cartas com militantes, professores e pedagogos pedindo contribuições conteúdos científicos. Numa das ocasiões, Ferrer pergunta a Reclus (em 1902, segundo Paula, 2015b) sobre o uso de manuais didáticos no ensino de geografia, sendo que a resposta do francês de recusa é clara, colocando logo em seguida uma alternativa ao pedagogo catalão:

> […] Em meu conceito não há texto para o ensino de geografia nas escolas primárias. Não conheço um só que não esteja infectado do veneno religioso, patriótico ou, o que ainda é pior, da mentalidade burocrática. Por outro lado, quando as crianças têm a felicidade, que seguramente terão na Escola Moderna, de achar-se sob a direção de professores inteligentes e amantes de sua profissão, ganham em não ter livros. O ensino oral, sugestivo, dados pelos que sabem para os que compreendem, é o melhor. Depois de haver recolhido a semente dão a colheita pela redação de notas e a construção de mapas. Contudo, pode-se admitir que, até para os professores, a literatura geográfica se enriqueça com um manual que sirva de guia e de conselho no ensino dessa ciência. (RECLUS, 2011, pp. 27-28).

Outras duas contribuições de Reclus, voltadas para o Editorial e aos Boletins da Escola Moderna, foram as publicações de dois textos: um que é o "Ensino de Geografia" (1903) e o outro "Prefácio a 'Noções de Geografia Física'" (da obra do geógrafo Me. Ódon de Buen, 1905).

No que refere-se ao Ensino de Geografia, Reclus afirma que a saída de campo possibilita, num primeiro momento, o despertar do interesse do estudante e num segundo momento que o professor foque a atenção na variabilidade metodológica de práticas pedagógicas; varie nos métodos que encontra-se abaixo:

> Se tivesse a fortuna de ser professor de criança, sem ver-me fechado em um estabelecimento oficial ou particular, precaveria-me de começar a colocar livros e mapas nas mãos dos meus companheiros infantis; talvez nem pronunciaria ante eles a palavra grega *geografia*, mas sim os convidaria para longos passeios comuns, feliz de aprender em sua companhia. […] é importante proceder às excursões e ás viagens com o mesmo cuidado de método que no estudo ordinário para a educação; mas é preciso evitar também todo o pedantismo na direção das viagens, porque acima de tudo a criança deve divertir-se: o estudo deve apresentar-se unicamente no momento psicológico, no preciso instante em que a visão e a descrição entrem em cheio no cérebro para gravar-se nele para sempre. Preparada desse modo, a criança se encontra já muito adiantada, ainda que não tenha seguido u curso normal: a sua faculdade de compreensão é solicitada e convidada a saber sempre mais […]. (RECLUS, 2011, pp. 16-19).

Reclus ao comentar sobre o ensino, além de fazer a crítica libertária à Geografia escolar e ao sinalizar as preocupações acerca das observações a campo, do meio a ser estudado, afirma-se que os jovens devem buscar o desenvolvimento de habilidades, da liberdade de aprender e da noção de percepção espacial que carrega sobre lugares os quais identificam-se (bairro, escola, quarteirão etc). E no Prefácio sobre Geografia Física, Paula (2015a, 2015b) lembra que

> […] a escola racionalista de Ferrer, atentando-se às observações de Reclus, utilizava-se dos chamados estudos do meio que consistiam em saídas ao campo onde os estudantes faziam análises do entorno da escola, ou mesmo idas às áreas específicas da cidade, como a zona industrial. (PAULA, 2015b, p. 146).

Na referida obra, o que também pode ser aproximado em Reclus sobre os Estudos do Meio é a sua compreensão por abranger o conhecimento científico de forma holística, por meio da peculiaridade de organização coletiva de um trabalho interdisciplinar, acarretando para os professores uma responsabilidade de planejamento curricular maior, pois no conjunto,

> […] O domínio da geografia abraça tudo isto, e o professor, que ha de educar o pensamento nas crianças, deve acompanhá-las em todo este mundo de outro tempo onde se revelam nossas origens. Mas semelhantes excursões pelo passado não se fazem sem muito trabalho, sem observações paralelas nas ciências naturais, históricas, sociológicas; em uma palavra, obrigariam o aluno a pensar fazendo dele um homem que raciocina e induz. (RECLUS, 2011, p. 31).

A respeito do Envolvimento e troca de cartas e correspondências com Kropotkin, ao consultar as referências que trabalham esse assunto foi possível encontrar que Kropotkin também manteve contato com Francisco Ferrer, desde a criação do Comitê para o Ensino Racionalista, no final do século XIX (Skoda, 2013, Silva, 2013; Silva, 2010). Este geógrafo sempre foi entusiasta da escola e considerou importante, uma prática de ensino que tem sido desenvolvida em diversas *escolas modelos de aplicação* ao redor da Europa, em seu contexto do texto *O que a geografia deveria ser*, de também ser aplicada na Escola Moderna, que era o "[…] intercâmbio, entre escolas, de correspondências sobre temas geográficos e de suas coleções de ciências naturais" (KROPOTKIN, 2011, p. 62).

Sobre esse ponto, o mesmo irá tratar para Ferrer, por meio de uma correspondência, que os alunos e professores precisam trabalhar nessas práticas pedagógicas, que evidenciam o princípio internacionalista entre os estudantes, pois diante da educação tradicional, a crítica anarquista é clara:

> Em nossa escola atual, formada para criar a aristocracia do saber, e dirigida até o presente por essa aristocracia sob vigilância dos clérigos, o desperdício de tempo é colossal, absurdo. [...] Em toda parte a história na escola é tempo absolutamente perdido para aprender nomes, leis incompreensíveis para as crianças, guerras, mentiras convencionais... e em cada área o desperdício de tempo alcança proporções vergonhosas. Em último termo haverá de se recorrer ao ensino integral; ao ensino que por exercício da mão sobre a madeira, a pedra e os metais fala ao cérebro e o ajuda a desenvolver-se. Chegará a ensinar-se a todos o fundamento de todos os ofícios, o mesmo que todas as máquinas, trabalhando (segundo certos sistemas já elaborados) sobre o banco e o torno, modelando a matéria bruta, fazendo por si mesmo as partes fundamentais de todas as coisas e máquinas, o mesmo que as máquinas simples e as transmissões de força a que se reduzem todas as máquinas. Dever-se-á chegar à integração do trabalho manual com o trabalho cerebral que já predicavam o

> operário e a Internacional, e que se realiza já em algumas escolas, sobretudo nos Estados Unidos, e então se verá a imensa economia de tempo e de pensamento que se realizará com os jovens. Desse modo, quando se pensar seriamente nisso, se achará o meio de economizar o tempo em todo o ensino. (KROPOTKIN, 2011, pp. 76-77)

De forma geral, pode-se dizer que, mesmo de forma inicial, nesse capítulo foram tratadas das questões centrais de discussão de cada subcapítulo, expostas desde a introdução e lembradas no início deste capítulo, que foram as três primeiras questões gerais da entrevista. As referências diretas em Reclus e Kropotkin, assim como das referências em trabalhos que analisam a educação libertária e o ensino de geografia nessas escolas operárias, todas serviram de base de fundamentação teórica para contemplar os relatos comentados na entrevista, a partir de eixos de abordagem (nas respostas).

4. Sobre a Escola Moderna

> "[…] O perigo, para eles, consistia na excitação da inteligência humana perante o novo espetáculo da vida, em que no fundo das consciências surgisse uma vontade de emancipação. Loucura teria sido lutar contra as forças em evolução; era preciso canalizá-las, e, para isso, longe de obstinarem-se em antigos procedimentos governamentais, adotaram outros novos de eficácia evidente […]" (FERRER Y GUARDYA, 2010, p. 29).

A referida citação de Francisco Ferrer y Guardia, exposta acima na epígrafe, mostra-nos um pouco mais das preocupações pedagógicas da Escola Moderna, fundada em Barcelona na Espanha em 1901 e fechada em 1906, cuja obra datada de 1912 é influenciada pelo racionalismo científico da época em decorrência dos avanços, limites e paradigmas do método científico de séculos passados (Silva, 2013).

A respeito da vida desse pedagogo espahol, Silva (2013) comenta que

> Nascido na cidade de Alella, região de Barcelona na Catalunha, Espanha (10/01/1859), Ferrer desde cedo era anticlerical, trabalhou em estrada de ferro, era republicano radical e defendia a proclamação da república. Em 1886 foi exilado à França, tendo contato com o movimento operário, anarquistas e livres pensadores, entre eles Reclus e Robin os quais desenvolveram concepções de uma pedagogia libertária em sintonia com a concepção racionalista. Antes de voltar à Espanha, ao longo da década de 1890 era professor de espanhol e sua aluna, a rica senhorita Jeanne-Ernestine Meyer, convenceu-se das ideias de Ferrer e lhe concedeu os recursos financeiros necessários". (SILVA, 2013, pp. 107-109).

Após esse período de extradição na França, por ter sido perseguido devido sua orientação política, e com a ajuda financeira da Srta. Meyer, Ferrer inicia sua missão de construir a Escola Moderna, quando volta pra Barcelona e aproxima contatos com grandes

cientistas e militantes do cenário espanhol, pois

> Assim que retornou a Barcelona, em setembro de 1901 funda a Escola Moderna, contando inicialmente com 30 alunos e uma rede inicial de 9 colaboradores (professores e pedagogos voluntários). Ao longo desse período, até 1906, cria um centro de formação e capacitação para professores, chamado de Associação de Professores Laicos Racionalistas de Barcelona e, posteriormente, iniciou as atividades de publicação de trabalhos da editora *Publicaciones de La Escuela Moderna*. (Silva, 2013, pp. 107-109).

Com isso, a preocupação de Ferrer e sua rede de militantes, como refere Silva (2013) em seu trabalho, foi de construir uma proposta que incluísse os postulados e princípios da Educação Integral; com a difusão do Laicismo, Racionalismo e Cientificismo no processo educativo; cujas práticas pedagógicas apresentam o viés libertário, com base nos princípios anarquistas de autogestão, federalismo, apoio mútuo, internacionalismo, igualitarismo e antiautoritarismo. (Silva, 2013; Silva, 2010; Sobreira, 2009; Codello, 2007; Gallo, 1993; Luizetto, 1987). Para que a educação torne-se libertária, princípios como a coeducação de sexos e respeito as nacionalidades estrangeiras estão presentes na realidade local, e portanto misto; se o ensino for racional e laico, através da valorização da ciência e da razão; e integral, pela formação educacional complexa, ao atender as capacidades intelectuais, físicos, manuais em respeito à autonomia e ritmo de aprendizado infantil. (Sobreira, 2009).

Tendo estas bases teóricas definidas por seus princípios, percebe-se que ao longo da segunda metade do século XIX a meados do século XX, que estas iniciativas de implantação de escolas libertárias ocorreram com rápida duração. (Sobreira, 2009; Codello, 2007). Contudo não ficaram isoladas no continente europeu, expandindo-se às Américas, principalmente na América Latina, visto que com a primeira onda de imigração europeia, esses ideais revolucionários referentes às teorias socialistas, anarquistas e comunistas foram trazidas por imigrantes de italianos, portugueses e espanhóis (Cavalheiro, 2009; Neto, 2005; Bonnadio, 2004).

O recente cenário fabril no Brasil, no caso em destaque a São Paulo que se formava nesse contexto, com as altas levas de imigração europeia, segundos dados estatísticos oficiais do IBGE/2000[52], do período e 1884 a 1933, conforme segue na Tabela 1, abaixo:

52 Estatísticas do povoamento: imigração por nacionalidade (1884/1933). Fonte: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Brasil: 500 anos de povoamento. Rio de Janeiro, 2000. Apêndice: Estatísticas de 500 anos de povoamento. p. 226. Disponibilizado em <http://brasil500anos.ibge.gov.br/estatisticas-do-povoamento/imigracao-por-nacionalidade-1884-1933>. Acesso m 14/10/2015

Tabela 1: Imigração por nacionalidade (1884/1933)

Nacionalidade	1884-1893	1894-1903	**1904-1913***	1914-1923*	1924-1933
Alemães	22.778	6.698	33.859	29.339	61.723
Espanhóis	113.116	102.142	224.672	*94.779*	*52.405*
Italianos	510.533	537.784	196.521	*86.320*	*70.177*
Japoneses	-	-	11.868	20.398	110.191
Outros	66.524	42.820	109.222	51.493	164.586
Portugueses	170.621	155.542	384.672	*201.252*	*233.650*
Sírios e Turcos	96	7.124	45.803	20.400	20.400
Total	883.668	852.110	**1.006.617**	503.981	717.223

Fonte: IBGE/2015. Reproduzido pelo autor em 05-12-2015

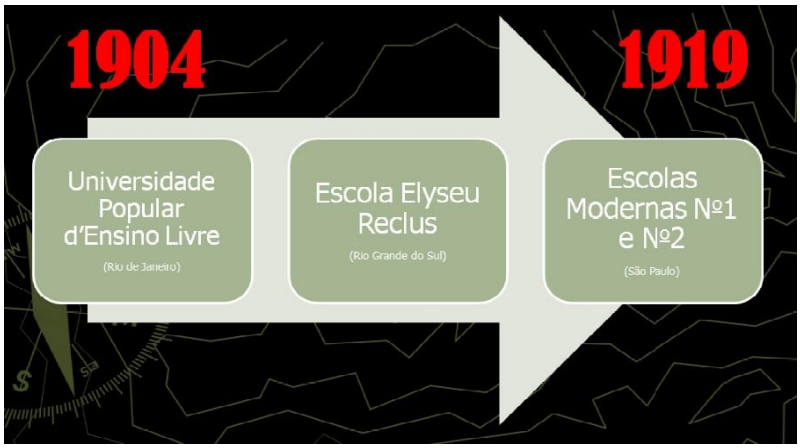
Na tabela acimar foi possível analisar que no período que compreende 1904 a 1923, subdividido em faixas temporais decenais, nas nacionalidades em destaque (portugueses, espanhóis e italianos) as que mais vieram imigrantes com essas ideias que foram difundidas. Quando os anarquistas imigrantes começaram a vir, falando de sua maior parte mão de obra assalariada, tão logo compreendiam que eram nos sindicatos e espaços operários que o anarquismo deveria aparecer e se organizar. (Cavalheiro, 2009; Netto, 2005). Com grande influência da produção cultural e educativa dos anarquistas e anarcossindicalistas, por meio da criação da imprensa, escolas, centros culturais etc., impulsionava-se a criação de uma cultura operária, territorializada nos bairros e áreas centrais em momentos de maior agitação social (Paula, 2011, 2005).

Para Gomes (2005), a questão da educação para os anarquistas é central, através de um amplo processo de mobilização e de esforços coletivos envolvidos para seus objetivos finalistas, pois segundo ela,

> […] para os anarquistas, a luta só se faria e, principalmente, a futura sociedade só se implantaria, se houvesse uma transformação profunda no homem trabalhador. O que o projeto anarquista almejava era uma revolução social e não apenas uma revolução política. Daí o privilégio da educação entendida como ampla formação cultural. O fato de terem sido os anarquistas os principais pioneiros em atividades como teatro, educação musical, teatro, educação musical, práticas de leitura, criação de escolas e universidades populares, não e casual. E por esta razão, por não é casual também que velhos militantes operários, anarquistas ou não, considerem até hoje que foi educando que os libertários mais contribuíram para a constituição da identidade da classe trabalhadora. (GOMES, 2005, p. 87)

Todo esse conjunto de práticas dialogavam com as experimentações de ensino que ocorriam na Escola Moderna. Antes mesmo das Escolas Modernas chegarem com os princípios do racionalismo pedagógico, segundo Silva (2013) existiram outras importantes experiências que ocorreram no Brasil, que está ilustrada numa ordem cronológica, na Figura 13, a seguir:

Figura 13: Referencial cronológico das primeiras escolas libertárias no Brasil



Fonte: Silva (2010, p. 142).

Nos trabalhos de Silva (2013) e Silva (2010), que também discutem a relação das propostas da geografia libertária em Reclus e Kropotkin no ensino de Geografia, no Brasil aparecem estas três experiências precursoras. No caso da Escola Moderna, tanto nos trabalhos de Passeti & Augusto (2008), quanto de Tragtenberg (2004) e Gallo (1993) aparece o debate entre os anarquistas sobre as tendências não-diretivas e diretivas da autogestão radical, presente na pedagogia e educação libertária, pois

> […] Em pouco tempo, a proposta da escola racionalista de Francesc Ferrer i Guàrdia era incorporada por esses anarquistas com uma pequena ressalva. Enquanto o educador catalão propunha o método de educar que ele considerava neutro, pois se posicionava equidistante do Estado monárquico e do clero espanhol, no Brasil, um pensador anarquista como Florentino de Carvalho estabelecia uma diferença marcante. Para ele, as escolas do estado e do clero moldavam as crianças; em nenhuma escola havia ensino neutro; […]. Mesmo que Ferrer y Guardia pretendesse, com ensino racional, um afastamento de qualquer *ismo*, seu método era deliberadamente utilizado por um anarquista como Florentino de Carvalho, sinalizado para a dissolução dos modelos em uma educação capaz de ultrapassar a linguagem, fosse ela socialista ou democrática. (PASSETTI & AUGUSTO, 2008, pp. 56-57).

No caso do estudo de caso, as Escolas Modernas no Brasil apresentavam uma característica singular em relação à catalã, pois o fato de que a maioria dos imigrantes vinha em busca de trabalho no Brasil, o sistema educacional brasileiro da época não contemplava a educação das classes sociais mais humildes, muito menos o acesso à alfabetização não era universalizado. (Paula, 2015a).

No caso específico do Brasil registram-se as produções de materiais da Escola Moderna I e II, em algumas edições que foram resgatadas, mesmo que de forma inicial, por meio da análise dos materiais digitalizados dos acervos históricos[53] dos Boletins da Escola

53 Fonte/Org.: BTL/2015. Para mais detalhes, consultar sítio eletrônico da Biblioteca Terra Livre: <http://bibliotecaterralivre.noblogs.org/biblioteca-virtual/jornais/>. Acesso em 05-12-2015.

Moderna[54] e dos jornais dos estudantes “O Início: O Órgão dos Alunos da Escola Moderna nº 1” [55] . Estes materiais serão analisados no capítulo cinco, dividindo-os em dois subcapítulos, juntamente com as questões e comentários presentes nos trechos da entrevista para aproximarmos dos objetivos

Além destes conta-se neste trabalho, com uma versão de livre tradução para o português, da edição do livro da “A Escola Moderna” de Ferrer (2010). Também comentando a respeito dessa obra, sobre a versão espanhola, Tragtenberg (2004) aborda em notas a abordagem dessa obra que auxiliam teoricamente na comunicação com os próximos subcapítulos.

4.1. Pressupostos pedagógicos e educacionais

Neste subcapítulo estão contidos as referências do trabalho de Tragtenberg (2004) que discute sobre educação, política e sindicalismo em seu livro, assim como da versão de livre tradução ao português (2010), da obra A Escola Moderna mencionada anteriormente, para tratar dos princípios anarquistas contidos nos pressupostos pedagógicos do racionalismo científico, que expressam-se nas práticas pedagógicas estudadas nesta pesquisa.

Partindo pela primeira referência, em Ferrer y Guardia (2010), mesmo que inicial no conjunto de informações traduzidas disponíveis, constam-se, contudo, os dezessete capítulos bem como seus principais assuntos os quais dialogam por meio de elementos textuais que se aproximam à temática dos estudos do meio. Para isso, a seguir, no **Quadro 3**, dispõe-se do resumo da obra que evidencia os elementos de princípios e pressupostos pedagógicos encontrados nos eixos de abordagem e aqueles que podem ser aproximados da metodologia dos estudos do meio, principais eixos de abordagem; a saber:

54 Para maiores informações, consultar Boletins da Escola Moderna nos anexos. A saber estão disponíveis as edições do ano 1, número1, de 13-10-1918); número 2, de 18-03-1919; e, números 3 e 4, de 01º-05-1919.

55 Consultar, para mais detalhes: edição número 2, de 04-09-1915; e número 3, de 19-08-1916.

Quadro 3: Resumo da obra *A Escola Moderna:* princípios e pressupostos pedagógicos

Capítulo	Eixos da abordagem	Elementos de aproximação com os estudos do meio
Explicação Preliminar (pp. 01-03)	1. Antecedentes históricos da Espanha feudal e monárquica até 1872; 2. Da revolução republicana ao envolvimento político com republicanos e progressistas; 3. Final do século XIX: Professor de Espanhol exilado na França.	Conhecimentos diversos tratados com seus alunos: arte, costumes, religião, política e filosofia (pp. 2 e 3)
Senhorita Meunier (pp. 03-05)	1. Dos estudos às viagens na Europa com Srta. Meunier; 2. Da solicitação ao proferimento de recursos destinados a Ferrer.	
Responsabilidade aceita (pp. 05-09)	1. Retorno a Espanha: da formação de redes de colaboradores; 2. Do programa educativo; 3. Carta de apresentação à imprensa local e operária sobre a inauguração.	[…] a criança nasce sem ideia preconcebida, e de que adquire no transcurso de sua vida as ideias das primeiras pessoas que lhe rodeiam, modificando-as logo pela pelas comparações que delas faz e segundo suas leituras, observações e relações que o ambiente que a rodeia lhe proporciona […]. (FERRER Y GUARDIA, 2010, p 6) […] O material, tão descuidado no ensino de nosso país, tanto oficial quanto particular, se encontra representado na nova escola por lâminas de fisiologia vegetal e animal, coleções de mineralogia, botânica e zoologia; gabinete de física e laboratório especial; máquina de projeção; substâncias alimentares, industriais, minerais etc. […]. (FERRER Y GUARDIA, 2010, p. 9)
Programa primitivo (pp. 09-12)	1. Inauguração da Escola Moderna; 2. Fundamentos da Escola Moderna (1º boletim); 3. Primeiras turmas.	
Coeducação de ambos os sexos (pp. 12-15)	1. Desconhecimento geral da modalidade mista na Espanha; 2. Segunda publicação do Boletim da Escola Moderna.	
Coeducação das classes sociais (pp. 15-18)	1. Educação às massas deserdadas; 2. Ensino igualitário; 3. “Pedagogia Moderna” (artigo publicado em jornais locais e republicado no Boletim da Escola Moderna – 10/05/1901.	
Higiene escolar (pp.18-24)	1. Da crítica a igreja à compreensão científica de higiene; 2. Cuidados com a saúde infantil individual e coletiva; 3. Artigo no Boletim da Escola Moderna “Proteção higiênica das escolas: sua implantação pelos particulares”. Assuntos: a) crítica a falta de infraestrutura na saúde pública espanhola; b) salubridade do edifício; c) profilaxia das enfermidades transmissíveis; d) Função normal dos órgãos e crescimento; e) Educação física e adaptação dos estudos à capacidade intelectual de cada criança; f) Redação de um caderno biológico; 4. Artigo no Boletim da Escola Moderna: “Os jogos e as brincadeiras”. Assuntos: a) Útil para o crescimento, saúde e desenvolvimento físico; b) Importância pedagógica no desenvolvimento de atitudes c) Permissão de descoberta e da criatividade x autoridade dos pais e professores;	Práticas pedagógicas libertárias: 1. A utilização de jogos como ferramenta pedagógica do ensino racionalista; 2. Da participação do aluno no processo ensino-aprendizagem, a partir de suas descobertas e dúvidas, para aprofundar os conhecimentos científicos com os professores.
O professorado (p. 24-28)	1. Formação de um programa explicativo do ensino e da educação racional; 2. Categorias de professores da época: professores municipais e das províncias, professores franceses e espanhóis de ensino laico; 3. Formação da Escola de Formação para professores 4. Artigo no Boletim da Escola Moderna: “Pedagogia Individual”; 5. Publicação de anúncios nos primeiros Boletins da Escola Moderna, propagando a ideia da escola racionalista à juventude e professores interessados.	Apresenta-se aqui um programa de formação pedagógica para professores trabalharem, assim como foi na Escola de Aplicação da USP (conforme primeiro capítulo)
A renovação da escola (pp. 28-33)	1. Transformação da escola pública pela adoção de medidas progressivas. Assuntos: a) Desconfiança com o governo e limitação da liberdade de prática pedagógica; b) Universalização da escola como formadora de mão de obra fabril; c) Crítica à organização social pautada a educação pautada na disciplina e no culto a autoridade; d) Crítica à apropriação do desenvolvimento educacional do indivíduo (criança) por instituições; 2. Criação de novas escolas com aplicação direta dos princípios racionalistas e libertários. Assuntos:	

	a) Educação do futuro (espontânea); b) supressão da violência; c) autorreflexão e independência intelectual;	
Nem prêmio nem castigo (pp. 33-37)	1. Pressupostos do laicismo e coeducação x ensino religioso 2. Princípios de igualdade e solidariedade x desigualdade das provas e notas; 3. Respeito à autonomia e ao ritmo de aprendizado dos jovens; 4. Texto “Por que a escola moderna não realiza provas” do Boletim da Escola Moderna: dirigido aos pais tratando da pressão psicológica familiar com as provas dos alunos; 5. Crítica ao autoritarismo presente na avaliação do aluno; 6. Crítica ao sistema de provas e concursos. Assuntos: a) nos alunos: competição, individualismo e a não culpabilização do erro; b) nos professores: crítica a centralização pedagógica e aplicação de exames de licenciatura; 7. Texto: “Chega de castigos”, publicado no Boletim (ano V, n. 6).	[…] ali nem sequer se antecipavam aqueles ensinos de conveniência mais urgente encaminhados a se colocar em comunhão intelectual com o mundo; o culminante daquela escola, o que a distinguia de todas, mesmo das que pretendiam se passar como modelos progressivos, era que nela eram desenvolvidas amplissimamente as faculdades da infância sem sujeição a nenhum padrão dogmático, nem mesmo aquele que pudesse ser considerado como resumo da convicção de seu fundador e de seus professores, e cada aluno saía dali para entrar na atividade social com a aptidão necessária para ser seu próprio mestre e guia em todo o curso de sua vida. (FERRER Y GUARDIA, 2010, p. 33-34)
Laicismo e biblioteca (pp. 38-49)	1. Difusão da ciência, da razão e do Editorial da Escola Modernas; 2. Artigo de Ferrer no Boletim da Escola Moderna: “Ensino Laico”. Assunto: desconstrução da doutrina teocentrista; 3. Anúncios de Ferrer no Boletim da Escola Moderna: a) “Aos intelectuais”: carta de convocação para realização de textos e livros didáticos; b) “Concurso de aritmética” c) “Aos senhores professores” 4. Texto “Ensino de Geografia” de E. Reclus publicado no Boletim da Escola Moderna (Ano II, n. 6) a) Em vez de livros, Reclus defende a observação direta da realidade e do meio; b) Estudo sobre os processos físicos e sociais presentes no espaço; c) Menção a conteúdos da geologia, hidrologia, globos terrestres e escalas geográficas; 5. Correspondência de Reclus a Ferrer. Assunto: desnecessidade de utilização de texto-livro didático, solicitado por Ferrer. 6. Publicação de artigo de Ferrer no Boletim da Escola Moderna (n. 7)	Trecho da carta de Reclus a Ferrer: […] Em vez raciocinar sobre o inconcebível, comecemos por ver, por observar e estudar o que se encontra à nossa vista, ao alcance de nossos sentidos e de nossa experimentação. (FERRER Y GUARDIA, 2010, p. 43) […] Por mais monótono e pobre que fosse nosso ponto de residência, não faltaria a possibilidade de ver, se não montanhas ou colinas, ao menos algumas rochas que rasgaram a vestidura de terras depositadas mais recentemente; por todas as partes observaríamos certa diversidade de terrenos, areias, argilas, pântanos e turbas; provavelmente também arenitos e calcários; poderíamos seguir a margem de um riacho ou de um rio, ver uma corrente que se perde, um redemoinho que se desenvolve, um refluxo que revolve as águas, o jogo das rugas que se forma na areia, a marcha das erosões que despojam parte de uma ribeira e dos aluviões que se depositam sobre as baixadas. (FERRER Y GUARDIA, 2010, pp. 43-44)
Conferências dominicais (pp. 49-52)	1. Envolvimento das famílias e da comunidade escolar; 2. Anúncios de convocação na imprensa comercial; 3. Realização de atividades culturais na escola; 4. A rejeição da imprensa comercial aos métodos de ensino da Escola Moderna;	[…] Sem esquecer por um momento de seu caráter predominante e de seu objetivo primordial, ela se dedicou também à instrução popular, organizando uma série de conferências dominicais públicas, à qual compareciam os alunos, suas famílias e grande número de trabalhadores desejosos de aprender. (FERRER Y GUARDIA, 2010, p. 49)
Resultados positivos (pp. 52-58)	1. Comprovação do funcionamento da Escola; 2. Circulação do programa atualizado da escola: “A ciência é a professora exclusiva da vida”; 3. Declaração de Ferrer no *Boletim* de 30/061903; 4. Tabela de frequência de alunos das turmas; 5. Artigos do *Boletim* (Ano III, n. 1): a) “Inauguração do ano escolar”; b) “Uma excursão escolar ao país da indústria” (reunião dos estudantes com os operários: relatos sobre as condições e trabalho e segurança nas fábricas, assim como em suas casas presentes nos vilarejos)	Visita a uma fábrica nos campos da cidade de Sabadell (30/06/1903): […] depois de terem visitado várias fábricas, onde se relacionaram afetuosissimamente com operárias e operários, que acolheram os visitantes infantis com amor e respeito, e, por fim, depois de um banquete campestre e fraternal, com todos reunidos em torno do encarregado do resumo da excursão instrutiva, puderam admirar as considerações a que a mesma se prestava. (FERRER, 2010, p. 55)
Em legítima defesa (pp. 58-64)	1. Programa escolar do terceiro ano letivo (1903 e 1904). Assuntos: a) fomento a evolução progressiva da crianças; b) do senso comum ao pensamento científico; 2. Artigo de Ferrer: “O antagonismo pedagógico”. Assuntos: a) teocracia, doutrinas míticas/místicas e científica; b) antagonismo: simplicidade do sábio x bíblia sagrada; c) abordagem sobre dogmas antropistas em comparação aos ditos divinos 3. Comparação do antigo testamento x razão científica; 4. Artigo de Ferrer no Boletim da Escola Moderna: “O terceiro ano”. Assuntos: a) carta da redação sobre o ano letivo; b) Tabela: “Classificação por sexo e número de alunos presentes na Escola moderna durante os três primeiros anos escolares” c) Tabela: “Populações e número de escolas que têm como texto, livros da Escola Moderna”.	
	1. Publicações dos estudantes da Escola Moderna de 30/09/1903: Textos de crianças de 9 a 16 anos, cujas temáticas englobam	

Ingenuidade infantil (pp. 64-73)	a) críticas ao nacionalismo e as guerras; b) defesa da solidariedade e internacionalismo; c) crítica a noção de justiça a base de punições; d) crítica ao fanatismo religioso; e) defesa à escola mista (coeducação de classes e sexos); f) defesa da consciência de classe operária g) crítica a desigualdade de classes sociais; 2. Troca de correspondências entre estudantes do Ateneu Operário de Badalona com os da Escola Moderna de Barcelona. Assunto: a) Confraternidade escolar	1. O desenvolvimento de textos servia para mostrar a estudo prévio sobre um assunto, incluindo temas da geografia(p. 64) 2. Trocas de correspondências entre estudantes das duas escolas; 3. Exposição pública de resultados analisados em “Confraternidade Escolar”
Boletim da Escola Moderna (pp. 73-80)	1. Órgão de imprensa da escola que contrariava os interesses da imprensa comercial 2. Destaque à publicação de textos dos alunos; 3. Artigos presentes no Boletim da Escola Moderna: a) “A poupança escolar” (Ano IV, n. 05): noção de poupança e economia em relação as condições de vida do proletariado; tema ideológico do capitalismo; desvio pedagógico; b) “A propósito de subsídios” (resposta de Ferrer ao texto anterior): crítica à caridade da igreja; c) Texto de declaração “A todos” (II época, 01º/05/1908: retorno das atividades escolares); d) “A Educação do Futuro”: ideia de competência pedagógica e visão ideal do ensino; a reprodução da rebeldia como resultado de um sistema baseado na disciplina escolar; noção libertadora de trabalho x mercado de trabalho; a luta pela existência x protocooperação dos indivíduos; educação racional e formação integral; necessidade da liberdade infantil às brincadeiras;	No princípio era distribuído gratuitamente aos alunos e servia também para troca com diversas publicações, logo começando a ser solicitada sua aquisição, pelo que foi necessário abrir uma assinatura pública. (FERRER Y GUARDIA, 2010, p. 73) A educação do futuro por meio de iniciativas de experiências que envolviam espaços públicos, tais como centros de cultura, sindicatos, escolas, praças etc. A circulação dos boletins e imprensa operária nas escolas, por meio do envolvimento comunitário.
Fechamento da Escola Moderna (p. 80-83)	1. Da reação contrária da igreja e das elites nacionais em 1906; 2. Manifestações internacionais pró-racionalismo da Escola Modernas; 3. Criação da Liga Internacional para a Educação Racional da Infância (1906-1907) 4. Da educação voltada à revolução, com seu caráter neutro.; 5. A Escola Moderna como impulso criador do ensino; 6. Obra suscetível a aperfeiçoamentos teóricos e científicos.	

Fonte: Francisco Ferrer y Guàrdia (2010). **Org.**: Ramos (2015).

Com base nas informações levantadas nessa obra, adaptada no quadro acima, os eixos de abordagem dos capítulos estão resumidos sinteticamente, para referir-se à organização e funcionamento da Escola Moderna de Barcelona, ancorada pelos princípios e pressupostos pedagógicos do ensino racionalista. Neste caso foram selecionados trechos, assuntos e citações da obra, para apontar elementos de discussão que referem-se às possibilidades de Elementos de aproximação com os estudos do meio. Cabe relembrar neste ponto que a definição destes elementos segue embasada nas contribuições conceituais de Lopes & Pontuschka (2009) e Pontuschka (2005).

Tratando dessa obra original de Ferrer, mas da versão espanhola reimpressa em 1960, Tragtenberg (2004) em sua obra propõe discutir a pedagogia libertária de Ferrer em três momentos: primeiro, contextualizando historicamente a Espanha, destacando a forte influência da igreja e do regime monárquico na educação e na cultura da sociedade espanhola - e por fim, aborda o processo de transição à fase republicana em *"reconquista da república"* no final do século XIX; segundo, tratando da vida e obra de Ferrer; e em terceiro, abordando os princípios pedagógicos da escola racionalista (coeducação entre sexos e classes sociais; higiene escolar; corpo professoral; abolição de prêmios, castigos e exames). (Tragtenberg, 2004).

A Espanha ao apresentar uma economia rural por meio de latifúndios, com o poder político baseado no regime monárquico e nas doutrinas da Igreja Católica; também apresentava uma sociedade desigual no acesso à alfabetização e à educação das camadas sociais mais pobres. (Tragtenberg, 2004). Tratando-se do contexto da ciência no limiar do século XX, influenciada pelos métodos tradicionais e positivistas, a Escola Moderna apresentava-se avessa ao modelo hegemônico tradicional de ensino, pois de forma geral,

> Ferrer criticava o monopólio do conhecimento, que, no seu entender, não se deveria constituir num saber dos poderosos, só a eles acessível e vedado à maioria da nação. Repudiava a crítica sectária ou partidária, que fazem tatos estragos no movimento social ainda hoje. Via a escola como um centro sereno de observação e pesquisa, sem cultivar dogmas petrificados, constituindo-se numa negação positiva da escola do passado, em que a lição das coisas substituíra as palavras. Seu programa era forma pessoas "instruídas", verídicas, justas e livres de todo o preconceito. Para tal, era necessário substituir o estudo dogmático pelo estudo racional, com base nas ciências naturais. O centro da educação era o desenvolvimento da *aptidão individual* de cada educando. A Escola Racionalista ou Moderna preocupava-se em desenvolver no aluno a análise crítica dos juízos, a valorização do pensamento científico, educando integralmente o homem, nos aspectos afetivos e racional. (TRAGTENBERG, 2004, pp. 139-141)

Com a repercussão e a rápida difusão da escola naquele país, sendo que nos cinco anos de sua primeira fase de existência, a Escola Moderna catalã apresentava-se como um paradigma educacional da época. (Gallo, 1993). Todavia, a Escola Moderna e o próprio Ferrer eram sempre acusados pela imprensa e pelo regime monárquico de incentivarem

ataques terroristas contra a Igreja e ao governo. (Sobreira, 2009). Mesmo com o fechamento da escola em 1906, devido ao contexto espanhol catalão de realização de greves na primeira década do século XX, acusava-se erroneamente essa escola de centro de formação para comunistas e "terroristas". (Silva, 2010). Mesmo com toda essa oposição dominante, as iniciativas de Ferrer não cessaram para o fim da escola, mas sim para que a mesma se expandisse à Europa, por meio da difusão internacional do racionalismo pedagógico. Sobre isso, Silva (2013) e Silva (2010) discutem em seus trabalho duas delas: a *Liga Internacional pela Educação Racional da Criança*, que se formava entre 1906 e 1907; e do avanço organizativo nos anos de 1908 e 1909 pela criação de *comitês de iniciativa de propaganda* que propagassem essas propostas para outros países do globo. (Silva, 2013, Silva, 2010).

Após seu retorno da Inglaterra à Espanha, em 1909, o contexto catalão está efervescido contra a expedição colonial espanhola ao Marrocos. Resultado: novamente culparam Ferrer pelo alvoroço popular, assim como dos acontecimentos da "Semana Trágica" que resultou no atentado ao Rei Alfonso III, pois Tragtenberg (2004) afirma que

> […] O alvoroço popular contra a expedição ao Marrocos termina com queima de Igrejas e um motim de militares da reserva. Ferrer é preso novamente. "La Editorial" é fechada e mais de cem mil volumes são confiscados. Ferrer é rapidamente submetido a Conselho de Guerra onde só o depoimento de acusação é ouvido, transcorrendo o processo sem que as testemunhas de defesa sejam ouvidas e sem acareação. Condenado à morte, é executado em 13-10-1909. (TRAGTENBERG, 2004, p. 136).

Pode-se dizer que com essas considerações, dialogou-se com o eixo de abordagem comentado na terceira questão da entrevista, em: Do contexto de surgimento da Escola Moderna de Barcelona, até sua difusão nas Américas, com a criação da Liga de Difusão do Ensino Racionalista no Brasil.

4.2. Organização e funcionamento

Retomando abordagem inicial, nesta parte da pesquisa tratou-se de abordar o surgimento da organização e funcionamento das Escolas Modernas I (Figura 14) e II de São Paulo, tomando como base referências em Paula (2015a), Silva (2013), Silva (2010), Sobreira (2009) e Paula (2005).

Figura 14: Escola Moderna n° 1, datada de 1913, na cidade de São Paulo [56]

Fonte: Luizetto, F. V. (1984)**.**

Tratando do surgimento das escolas modernas no Brasil, Paula (2015a) discute em seu trabalho que antes do surgimento dessas primeiras escolas, as organizações operárias e sindicatos eram orientadas pela vertente reformista de socialismo assistencialista, já no término do século XIX. A crítica da vertente sindical do anarquismo, por meio do anarcossindicalismo, mais precisamente nas duas primeiras décadas do século XX, reside no fato daquelas estratégias socialistas permaneciam distantes da luta de classe. (Silva, 2013; Sobreira, 2009; Paula, 2005). Por via de informação, as ligas e sindicatos de resistência que seguiam essa tendência organizativa aprofundavam a formação educacional e política da recente classe operária fabril, com fins de desconstrução ideológica dos valores e sociabilidades "burguesas". (Paula, 2015a). A influência anarcossindicalista nos espaços de trabalho, nos bairros e escolas sinaliza à territorialidade ocasionada por essas práticas anarquistas de inserção política em várias escolas libertárias, em especial nas Escolas Modernas I e II de São Paulo. (Paula, 2015a).

Sobre essa mobilização que havia nos bairros operários, por meio da circulação de materiais e publicações das escolas e sindicatos, o envolvimento comunitário nesses espaços propiciava uma sociabilidade libertária baseada em princípios anarquistas, tais como autogestão, apoio mútuo e solidariedade (Paula, 2015a). Esta constatação pode ser analisada no trecho da quarta questão [57] da entrevista, que neste caso encaixa-se

56 Fonte: Luizetto, F. V. A Presença do anarquismo no Brasil: um estudo dos episódios literário e educacional – 1900/1920. Tese de doutorado USP. São Carlos, 1984. Disponível no sítio eletrônico da Faculdade de Educação – UNICAMP, em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/iconograficos/educacao_anarquista.html>. Acesso em 21/07/2015

57 Obs.: A quarta questão, bem como sua resposta e seus eixos de abordagem, comentada pelo entrevistado, além de se referir aos Boletins da Escola Moderna I e II, também apresentam importantes elementos de aproximação com a temática de organização e funcionamento das escolas

dinamicamente neste subcapítulo; a saber:

> […] Imagina-se, aqui por exemplo: a gente [BTL] tem alguns jornais de outros grupos; agora […] imagina um espaço que circulam diversos grupos, com muitos grupos trazem material, que […] passa ali, pega, leva pra outro lugar, deixa na escola, na escola alguém circula o material em outro ambiente. Então [...] tem uma dinâmica da circulação da informação, das práticas, das greves, das questões organizativas, das questões festivas. Enfim, de questões que envolvem toda a vida; então os jornais, por exemplo "O Início", [...] imagina-se que estavam sendo distribuídos na escola, pra essas famílias, nesses espaços de organização operária […]. Um operário cujo […] filho não frequenta a escola, ao ler […] o jornal, se interessa e mostra pro filho, ou senão ele incentiva o filho a ir pra estudar numa escola como essa, ou senão eles pensam em particular. (SKODA, 2015)

No trecho da entrevista, logo acima, foi possível verificar a existência de uma dinâmica de circulação de materiais dentro dessas escolas libertárias, em sua totalidade, não restringindo-se unicamente as ações às escolas modernas. Com isso, os jornais da imprensa operária evidenciavam a clareza das sociabilidades libertárias, permitindo-se uma fusão de múltiplas funcionalidades nesses espaços educacionais, culturais e de mobilização operária e sindical.

A organização e a educação operária são, portanto, dois temas que o anarquismo tem focado na formação integral de trabalhadores instruídos, conscientes e críticos de sua realidade socioeconômica, assim como do trabalho social desempenhado por esses primeiros sindicatos de resistência[58].

Lembrada no subcapítulo anterior e nas considerações presentes na entrevista, a "Liga de Difusão do Ensino Racionalista" refere-se, na verdade, aos esforços desempenhados por imigrantes operários europeus, que Moraes *et al.* (2012) destacam o papel destes com a criação de escolas libertárias no país e, em seguida, comentam do planejamento dessas escolas em São Paulo; a saber:

> […] As iniciativas de cunho educacional agregaram tanto militantes imigrantes – como Orestes Ristori, Gigi Damiani, Adelino de Pinho, Florentino de Carvalho, e Neno Vasco – quanto militantes brasileiros – como Edgard Leuenroth, Octavio Brandão, João Penteado, José Oiticica, Rodolpho Felipe e Zeferino Oliva, entre outros. Destes, João Penteado, Adelino de Pinho e Florentino de Carvalho estiveram diretamente relacionados ao funcionamento de escolas libertárias, sobretudo em São Paulo […]. O fuzilamento de Francisco Ferrer na Espanha, em 1909, provocou intensa reação e mobilização, e no calor dos embates formou-se a Comissão Pró-Escola Moderna, que, entre 1909 e 1912, procurou criar as condições necessárias ao desenvolvimento do ensino libertário em São Paulo. (MORAES *et al.,* 2012, p. 1001).

---

modernas do estudo de caso, por isso o trecho transcrito da entrevista neste subcapítulo. Para mais detalhes, conferir Anexo IX na íntegra.

58 Nos trabalhos de Paula (2015a, 2005) Silva (2013), Silva (2010), Sobreira (2009) e Luizetto (1987) lembra-se do papel fundamental das diretrizes do II Congresso Nacional da COB, realizada em 1906 na educação operária.

A citação acima destaca João Penteado, Adelino de Pinho e Florentino de Carvalho os quais trabalharam na criação das Escolas Modernas I e II. Silva (2010) caminha no mesmo sentido citando Moraes (2006), acerca dos fatos históricos que impulsionaram à concretização do ensino racionalista na cidade de São Paulo:

> Em 1909, por ocasião dos protestos contra o julgamento e fuzilamento do educador Francisco Ferrer y Guardia na Espanha, os esforços foram canalizados para a formação de uma Comissão pró-Escola Moderna composta por Adelino de Pinho e João Penteado, entre outros militantes. Depois de muito trabalho, conseguiram concretizar a fundação da Escola Moderna no 1 e no 2 no ano de 1912 na cidade de São Paulo. (Moraes *apud* SILVA, 2010, p. 111).

Cabe informar que estas escolas tiveram uma experiência educacional de pouca duração e também eram fechadas pelas autoridades, sob as mesmas alegações que ocorriam na Escola moderna de Barcelona. (Silva, 2010). Evidenciando esse fatos, Silva (2010) lembra das trocas de endereço que as duas escolas tiveram ao citar a contribuição de Romani (2006), o qual esclarece pela seguinte afirmação:

> A Escola Moderna nº1, ocupou uma casa simples na rua Saldanha Marinho, 66, no Belenzinho. João Penteado era o educador paulista que mais havia estudado a obra pedagógica de Ferrer e foi convidado para dirigi-la, assumindo essa função em 13 de maio de 1912.[...] Pouco depois foi inaugurada a segunda escola moderna, sob orientação de Adelino de Pinho, na rua Muller, no Brás, transferindo-se em seguida para a rua Oriente, no bairro do Pari. [...] a Escola Moderna nº2, sofreu algumas interrupções em 1917, e reabriu no ano seguinte na rua Maria Joaquina, 13, também no Brás. A primeiram também mudou de endereço, para a rua Celso Garcia, 262. (Romani *apud* SILVA, 2010, p. 116)

Com isso, as duas escolas tinham, de maneira geral, horários de funcionamento tanto em períodos diurno e noturno, destinadas às crianças e adultos, confirmando então, o envolvimento comunitário dos pais dos estudantes. Conforme situa Paula (2015a), as Escolas Modernas estavam

> **Localizadas nos bairros do Brás e do Belenzinho, de grande presença operária, tinham aulas diurnas e noturnas, além de cursos especiais aos sábados, para crianças dos dois sexos sendo também frequentadas por adultos. Um dos grandes incentivadores dessas Escolas Modernas em São Paulo foi o Professor João Penteado. Com o apoio de alguns sindicatos (como o de vidreiros), dirigiria duas escolas, uma fundada em 1909 na Avenida Celso Garcia nº 262, e outra em 1912 na Rua Cotegipe nº 26. (PAULA, 2015a, p. 142).**

Seguindo o mesmo modelo pedagógico da escola catalã, Lopes & Pontuschka (2009) lembram que essas escolas libertárias apresentavam um currículo pedagógico aberto. Com isso, atestava-se aos professores maior autonomia no planejamento do ensino em relação ao modelo tradicional, na época subordinados a valores de religião e nacionalismo, já que na proposta do racionalismo científico de Ferrer, desenvolvia-se coletivamente com os

alunos os assuntos de aproximação com a realidade vivida (Pontuschka, 2005); visando o esforço comum à “independência intelectual” dos educandos, segundo Ferrer y Guardia (2010).

Ao analisar os Boletins da Escola Moderna, ao longo dos anos de sua existência, as escolas tinham aulas no período diurno, voltados especificamente para os filhos da classe trabalhadora, em caráter misto, comprovando os princípios e pressupostos pedagógicos de coeducação e educação mista. E as aulas do período noturno também funcionavam, de segunda a sextas-feiras e votavam-se para o público adulto trabalhador fabril. As turmas geralmente eram maiores entre as crianças e adolescentes, variando de 15 a 30 alunos, que contavam com aulas de gramática, aritmética, história, geografia, biologia, datilografia, ofícios vários, aulas de canto etc. (Silva, 2013). Nas turmas que eram de período noturno, a frequencia era um pouco menor devido as cansativas horas extras que os operários eram submetidos, o que comprometia o rendimento escolar deles (Silva, 2010).

As salas eram temáticas, contando com instalações e equipamentos destinados às áreas diversos da ciência, a estrutura física era parecida com um modelo de escola atual, porém a dinâmica de funcionamento não apresentava burocracias e sistemas de regimentos que limitassem o acesso dos estudantes aos espaços da escola. (Zanardo, 2012; Calsavara, 2004).

Com essa abordagem, pode-se dizer que as escolas modernas I e II de São Paulo esforçavam-se para manter o atendimento das aulas diversas e os trabalhos de formação integral do educando. Entretanto, entre as variáveis que limitavam o contínuo funcionamento do espaço escolar, por vez ou outra cerravam-se as portas devido a problemas sanitários, em casos de epidemias registrados ao entorno escolar, por dificuldades financeiras e até mesmo por perseguição das autoridades policiais (Paula, 2015a; Silva, 2010)

Portanto, pode-se dizer que os assuntos que apresentam uma importância geográfica, objetivando a discussão à área de educação e ensino de geografia. Relembrando: do estudo do meio, da crítica em Kropotkin e Reclus para o ensino de geografia, e a proposta educacional da escola moderna.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos capítulos anteriores foram tratados três assuntos que destinam-se às áreas da educação e ao ensino em geografia:

- Primeiro: os assuntos referentes à metodologia de ensino interdisciplinar dos estudos do meio, começando pelas considerações a respeito da educação libertária, passando por uma mudança de interpretação pela Escola Nova e concluindo por meio da retomada da temática, diante da realidade da educação pública brasileira.

Observou-se que desde o princípio, as atividades pedagógicas fora da sala de aula (saídas a campo) mantiveram-se na agenda dos educadores, porém com concepções que foram evoluindo ao longo do século XX;

- Segundo: ao situar o contexto histórico e o resgate das contribuições dos geógrafos anarquistas Piotr Kropotkin e Elisée Reclus, buscou-se nestes os referenciais que podem dialogar com a temática dos estudos do meio. Observou-se que nos textos e obras referenciadas, dialoga-se diretamente com Francisco Ferrer a respeito do que deve ser o papel do ensino de geografia numa proposta libertária, no caso da Escola Moderna, cuja proposta pedagógica foi embasada no racionalismo científico;
- Terceiro: abordagem prévia do surgimento, contexto, organização e funcionamento geral das Escolas Modernas até sua chegada ao Brasil nas décadas de 1900 e 1910 em São Paulo. Observou-se que no estudo de caso, por meio da entrevista que existe uma dinamicidade funcional nesses espaços, visto que o papel dos anarcossindicalistas foi fundamental na criação de escolas, circulação de imprensa operária, centros de cultura e atividades como arrecadação de fundos em festas, doações de uma rede de apoiadores diretamente envolvida ao movimento operário.

Cabe relembrar que, mesmo com uma visível influência de um ideário naturalista em seu interior, não poderia, de fato, ser afirmado que o ensino de geografia realizado na Escola Moderna não trouxesse reflexão crítica sobre a realidade para seus alunos. Sobre essa afirmação, Calsavara (2004) traz um importante contribuição de Florentino de Carvalho, professor de Geografia da Escola Moderna, que afirmava o seguinte:

> Quando estudamos um simples compêndio de geografia que nos descreve a flora e a fauna e outras riquezas dos diversos países, dando a entender que são desfrutados por todos os seus habitantes, poderemos racionalmente deixar de explicar que essas riquezas beneficiam exclusivamente determinados indivíduos e que a imensa maioria definha de miséria, ao pé de grandes depósitos, que produziram com seu trabalho. (CALSAVARA, 2004, p.154)

Isso se deve ao fato de que existia a presença da geografia libertária de Kropotkin e Reclus, cujas práticas de ensino não se limitavam ao espaço da sala de aula. (Paula, 2015a; Pontuschka, 2005).

Para tratar das ações pedagógicas que sinalizavam para o viés libertário nesses espaços, o papel dos estudantes como atores diretos da construção do conhecimento foi fundamental à formação de seres críticos e atuantes dentro da realidade local da época. Uma característica peculiar em comparação à escola catalã é de que os estudantes tinham seu próprio material, além dos Boletins da Escola Moderna, que foram os periódicos do jornal “O Início”. Estes jornais, mesmo com pouca periodicidade de circulação, mostram claramente a opinião dos estudantes a respeito de suas realidades, assim como estimulava-

se a prática de produção de textos, cartas e correspondências que eram compartilhadas com estudantes de outras escolas libertárias.

Para isso, seguem os materiais consultados dialogados diretamente com o restante das próximas questões da entrevista nos próximos itens.

5.1. Os boletins da Escola Moderna

Iniciando a abordagem do estudo de caso, optou-se pelas considerações da entrevista para orientar as reflexões acerca das duas escolas modernas paulistanas. Então, ao ser questionado a respeito desses veículos de imprensa da escola moderna, em consonância com a atuação dos trabalhadores as escolas e sindicatos, o entrevistado sinalizou à dinâmica de múltiplas funções que esses espaços propiciavam. A seguir, o trecho da questão:

> **A.G.S.:** […] Tem uma relação […] estudada recentemente, que é uma discussão de que [...] quando […] não se espacializa essas práticas, fica difícil de entender o quão próximas elas estavam e elas não estavam próximas só ideologicamente, mas também [...] fisicamente. Interessante que os sindicatos de ofícios vários, os sindicatos em geral, tanto as ligas operárias e os diversas formas de organização política que os trabalhadores tinham (políticas e culturais), normalmente eles estavam organizados todos num mesmo edifício, na mesma sala. Então é interessante [...], por exemplo, […] foi em uma das escolas, que não é da escola moderna, (mas) que era uma outra escola operária, [as aulas ocorriam] […] na sede do sindicato específico. Então, os jornais operários de tal grupo estavam ali presentes, e depois vinham as aulas (as crianças tinham aula ali), ou seja, no mesmo espaço tinham diversas atividades: festas de arrecadação de fundos ou as festas por algum motivo específico [...] nesses espaços, [...] centros culturais ou […] sindicais. […] Todas essas pessoas diferentes transitavam pelo mesmo espaço. Isso fazia com quem as crianças elas tivessem tanto num momento educativo, quanto num momento festivo; e os adultos também tivessem entrando num momento político, explicitamente político de organização da luta, ou senão de momento de festa, diálogo, de construção cultural. Então essa sobreposição de práticas num mesmo espaço fazia, dava uma riqueza e diversidade que, as vezes, não se consegue […] entender como, de fato, isso acontecia. […] Tem que ser […] pensado que não só existia a Escola Moderna I e II, [mas] que foram escolas operárias que [também] tiveram influência dessa pedagogia racionalista. Então tiveram outras escolas em São Paulo e em outras partes do Brasil que tiveram essa influência e, muito, grande parte dessa influência, dessa informação circulou por conta, exatamente desse trabalho de divulgação, de construção que o operário estava fazendo. Então, […] tem esse fator histórico que é muito marcante, que é efetivamente fazia com que as coisas ocorressem no mesmo espaço. Isso criava uma centralidade que possibilitava a dispersão [...], não a centralização, não atraindo cada vez a informação pra lá, mas […] pensando de um jeito bem contemporâneo, um nó ou onde as redes se espraiam, se ligam; tinha uma centralidade que não era centralizadora. [...] Isso [é] uma coisa interessante [...], ao […] entender esse processo das Escolas Modernas […] que é isso: existe uma indissociabilidade na educação, do mundo do ensino, do mundo trabalho e da cultura, dentro do movimento anarquista, principalmente nesse contexto. Pensa-se […] que as pessoas estão participando dos jornais, das escolas,

> dos jornais sindicais, elas são pessoas que estão envolvidas nessas esferas, em todas essas esferas. (SKODA, 2015)

Nota-se, entretanto, que essa diversidade que existia não restringia-se à Escola Moderna I e II, mas, de forma geral, também para as outras escolas libertárias. Pode-se dizer que quatro pontos são tratados, que são:

- Diversidade de ações sociais na mesma localidade: as práticas educacionais, culturais e políticas dos operários e crianças;
- Dinâmica de intensa funcionalidade desses espaços, propiciando relações socioafetivas de vínculo nesses lugares;
- A localidade como espaço de centralidade de práticas que eram dispersas ao seu objetivo, como bem lembra Skoda (2015) “pensando de um jeito bem contemporâneo, um nó ou onde as redes se espraiam, se ligam; tinha uma centralidade que não era centralizadora. [...]”.
- A possibilidade de construção e divulgação das ações dos sujeitos sociais envolvidos possibilitava, nas palavras do entrevistado,

> “[...] uma indissociabilidade na educação, do mundo do ensino, do mundo trabalho e da cultura, dentro do movimento anarquista, principalmente nesse contexto. Pensa-se […] que as pessoas estão participando dos jornais, das escolas, dos jornais sindicais, elas são pessoas que estão envolvidas nessas esferas, em todas essas esferas. (SKODA, 2015)

Em texto publicado no Boletim da Escola Moderna com o título “A Escola”, Adelino de Pinho, que foi um dos colaboradores da Escola Moderna nº 2, escreve sobre o legado de Ferrer, saindo em defesa da metodologia do ensino racionalista:

> Nada de fórmulas feitas, mas o alumno mesmo a ser levado a descobrir o phenomeno, a causa ou a lei natural a que obedece. Não a apologia deste estado social, mas a crítica das instituições e a demonstração que são um obstáculo á felicidade do povo e d´ahi a necessidade de as aniquilar. (BOLETIM DA ESCOLA MODERNA, 13-10-1918, p. 3)

A reflexão anterior de Adelino de Pinho dialoga ao que foi abordado no **Quadro 3** (p. 63-69), a respeito da “independência intelectual da criança” que Ferrer y Guardia (2010) aborda em “A renovação da escola” (pp. 28-33). E no que refere-se ao envolvimento com sindicatos e na realização de festas para angariar recursos para manter a escola, imprensa e materiais, constata-se na mesma edição que

> […] no dia 15 [de setembro de 1918], como o era de esperar, a festa esteve esplendida, tommando parte do programma a bem afinada orchestra “Barba Azul”, que executon bellas peças de seu repertório, e os companheiros Vicente Amodio e João Bonilha, que recitaram belas poesias […]. A festa deu um resultado líquido de 50$000 em benefício da escola. O Syndicato de Resistencia dos Laminadores de S. Caetano resolveu, em assembléa realizada em Agosto deste anno, dar um auxilio de 10$000 mensaes para a

> manutenção da Escola Moderna. Sabemos mais o que o mesmo syndicato pretende crear uma escola racionalista para a instrução e educação dos filhos dos companheiros daquella organisação e da infancia proletaria da localidade. (BOLETIM DA ESCOLA MODERNA, 13-10-1918, pp. 3-4)

Com isso, a notícia do jornal confirma os pontos levantados no trecho da entrevista. Outra constatação presente nesses *Boletins* caminha no mesmo sentido da obra de Ferrer y Guardia (2010) com essas escolas em São Paulo, que é a iminente preocupação com a "Higiene Escolar" (pp.18-24), ao considerarem sobre "salubridade do edifício" e "profilaxia das enfermidades transmissíveis"; a saber:

> Apesar das dificuldades destes tempos, a Escola Moderna nº 1 tem-se mantido com boa frequencia de alumnos […]. Apenas se viu embaraçada durante os meses de outubro a novembro passados, no tempo da epidemia, porque, como as demais instituições de ensino, teve de encerrar suas aulas, temporariamente, pelo espaço desses dois mezes, sofrendo, por este motivo, algumas difficuldades econômicas. E forçados pela circunstância, tivemos que appellar para as associações operárias […], solicitando-lhes um auxílio e fazendo-lhes ver a dureza da situação, que, afinal, logo se modificou, normalizando-se de novo, em dezembro, com a reabertura das aulas. (BOLETIM DA ESCOLA MODERNA, 18-03-1919, p. 2)

Em outras duas outras passagens importante desses boletins, na edição de 01/05/1919, aparecem dois textos os quais ficam nítidos a presença da visão geográfica de realidade e de mundo. Um dos textos refere-se ao artigo de João Penteado, diretor e professor da Escola Moderna nº1, conforme segue na Figura 4, na página seguinte, onde o mesmo mostra sua crítica ao desenvolvimento do sistema capitalista no texto "O Dinheiro", relatando que todas as relações sociais, econômicas e políticas são transformadas em mercadoria, condenando o colonialismo, o imperialismo e as guerras; a saber:

> Comtigo tudo se faz: levantam-se castellos, constroem estradas de ferro e navegações, rasgam-se isthmos e abrem-se canais ligando mares diferentes, estabelecendo faceis communicações entre nações diversas o planeta, cujos povos se movem quasi exclusivamente com o fito de ter te entre os dedos! […]. Que seria dos homens, si não existisses? Morreriam á fome? Porventura o sol, fonte de vida para a natureza, deixaria de fulgurar na immensidade do espaço? A terra deixaria de germinar as sementes que lhe lançassemos seu fecundante seio, só pelo fato de não ser vendida pelo teu preço?[…] Oh! Não! O sol illuminaria indifferentemnte a terra, sempre grata, não nos negaria as entranhas, nem as sementes não nos deixariam de produzir abundantes, salutares e alimenticios frutos. (Penteado, João. *In:* BOLETIM DA ESCOLA MODERNA, 01º-05-1919, p. 6).

Percebe-se que tal referência se aproxima do olhar geográfico sobre a relação sociedade-natureza, levando-se em conta que o uso e ocupação dos recursos naturais pelo ser humano é mediada de forma financeira e desigual, porém com forte inspiração naturalista na crítica às injustiças de seu tempo. Na mesma edição do jornal, João Penteado resgata um texto de Elisée Reclus, onde este também apresenta uma visão geográfica onde as espécies vivem em harmonia com o globo terrestre, assim como sinaliza aspectos

geológicos, geomorfológicos e climatológicos, conseguindo integrar elementos de cada área específica do saber geográfico, sem dissociá-las uma das outras. A conferir:

> A terra firme que elle pisa aos pés e que julgava immutável anima-se e agita-se, as montanhas levantam-se e abaixam-se: não são somente os ventos e as correntes oceânicas que circulam em roda do planeta: os próprios continentes deslocam-se com os seus cummes e valles, põem-se a caminhar sobre a redondeza do globo. Para explicar todos esses phenomenos geologicos, já não há necessidade de imaginar mudanças subitas do eixo terrestre, abaixamentos gigantescos. De ordinario, não é dessa fórma que procede a natureza: é mais calma nas suas obras, modera as suas forças e as mais grandiosas transformações fazem-se sem o conhecimento dos seres que ella sustenta. Eleva as montanhas e enxuga os mares sem perturbar o vôo de um mosquito. (Reclus, Elisée. "Tudo muda". *In:* BOLETIM DA ESCOLA MODERNA, 01º-05-1919, p. 7).

Com base nos relatos da questão da entrevista, nos periódicos consultados dos Boletins da Escola Moderna (datados de 1918 e 1919) e nas considerações de Paula (2015a), Ferrer y Guardia (2010) e Silva (2010), pode-se dizer que existem aproximações de elementos da temática da pesquisa nos artigos dos boletins. Foi possível analisar que existiam práticas pedagógicas à produção de textos para que os alunos se envolvessem no processo ensino-aprendizagem, não somente na sala de aula, mas também com a realidade que viviam. Outras práticas relatadas nos boletins foram as realizações de festas beneficentes, quermesses, recitação de poesias, oficinas de cantos e conferências científicas que caminham de encontro com as considerações presentes nos trabalhos de Lopes & Pontuschka (2009) e Pontuschka (2005), contidos nos **Quadros 1 e 2** do primeiro capítulo.

Estes pontos analisados referem-se ao envolvimento da escola com a comunidade dos bairros operários, quando os resultados dos estudos eram disponibilizados ao público, apresentando conteúdos imersos à realidade social. Esses pontos também já foram abordados na fundamentação teórica em Ferrer y Guardia, Kropotkin e Reclus, assim como nas citações anteriores.

Na próxima parte serão tratadas algumas práticas de ensino racionalistas, mostrando o viés libertário, nas aulas de geografia da Escola Moderna, seguindo o eixo de discussão da sexta questão da entrevista, neste caso exposta no quinto questionamento dos objetivos desta pesquisa.

5.2. "O INÍCIO": O jornal dos estudantes

Partindo das questões iniciais presentes na introdução da pesquisa, neste texto encontram-se os "Elementos da geografia contidos no O jornal "O Início" com os estudos do meio". Somando-se a isso, partiu-se pelo relato da sexta questão da entrevista que contem

alguns eixos de abordagem os quais estão discutidos em seguida, através das contribuições de Paula (2015a), Zanardo (2012), Moraes *et al.* (2012) e Calsavara (2004). E por via de informação estão juntamente referenciados com as edições de 19-08-1916 e 04-09-1915.

A seguir, encontra-se o trecho da entrevista com Skoda (2015):

> **A.G.S.:** […] Existe uma clareza muito grande por parte dos operários que (…) influencia no construir, e se arraigando nos espíritos, pra assim dizer, uma frase forte, mas desde a I Internacional há um lema que é "A libertação dos trabalhadores será obra dos próprios trabalhadores". Isso cria uma consciência que "a construção é possível, e à construção seremos nós que teremos de fazer". Então, "o novo é um trabalho nosso". Quando pensa-se de […] início, projetam-se [...] "nossas facilidades", na ausência de facilidades naquele contexto, por questões econômicas, técnicas, enfim, de qualquer natureza. Ao ser projetado […] isso, […] depara-se com algo mais difícil de fazer, mas pros anarquistas sempre teve uma questão muito clara de que, a diferença entre você conseguir ou não fazer com que as ideias circulem tem a ver com [...] a vontade de construir isso. Então, pra […] produzir um jornal, […] precisa do que? […] Precisa ter um texto, um papel e precisa colocar numa gráfica. Isso se […] tem a gráfica, se [...] não tem a gráfica, […] precisa-se de recursos pra pagar a gráfica. Ao precisar […] de recursos pra pagar a gráfica, […] precisa-se mobilizar esse recurso. Como [...] mobiliza-se esse recurso? Fazendo alguma atividade pela qual as pessoas possam, ou não, contribuir voluntariamente. Caso seja uma festa, as pessoas podem doar uma quantia ou elas podem ter uma entrada [existem várias estratégias]. Então o que aparecia pra eles, é que essas crianças já estavam se apropriando desse processo: "A gente quer fazer um jornal, a gente quer que as pessoas compartilhem que estamos vivendo na escola, a gente acha isso muito legal, a gente vai descobrir como fazer isso". E elas descobriram que não estavam criando o novo, mas criando o novo para elas, mas se apropriando das experiências que as outras pessoas tinham. Então essa prática era muito comum dentro do movimento operário, como por exemplo, mobilizar pessoas para arrecadar fundos em prol de um jornal, que existe até uma piada que era contada antigamente: "O que acontece com três anarquistas quando sentam a mesa? Fundam um jornal". Por que, pros anarquistas fundarem um jornal não se precisava de nada, apenas de pessoas que gostavam de escrever e que suas ideias circulassem; e os jornais normalmente duravam duas ou três edições. E o jornal "O Início" também, não durou mais do que isso. Este jornal não tem uma vida longa, que tem apenas poucas edições, pois tiveram muitos problemas econômicos. E quando são analisados [...] os boletins da escola moderna, observa-se [...] que eles estão sempre com dívidas, mas era aí uma forma de eles tentarem, também, fazer com que o projeto fosse visível e as pessoas solidarizassem pra construir e isso criava essa prática. […] Tem a ver com esse processo, que hoje em dia acha-se (…) mais fácil desenvolver isso, mas quando pensa-se […] numa estratégia didática, por exemplo, então "vamos fazer um meio de comunicação dos alunos". Na minha época que eu estava saindo da escola, o que estava na moda era fazer blogs. Hoje em dia talvez seja criar um grupo do *whatsapp*, algo assim. E aí a gente pensa assim: "Ah, bom, certo!". Isso faz com que a pessoa [...] consiga escrever, mas quem está lendo o que está escrevendo [?], é a pergunta que vem logo em seguida. A pessoa [...] está escrevendo porque ela […] está praticando a […] escrita, ou a pessoa [...] está escrevendo porque o que ela quer dizer necessita de […] um interlocutor. Se a pessoa quiser […] um interlocutor, a pessoa […] precisa estar onde o interlocutor está. E mais do que isso, a pessoa [...] precisa apresentar isso de um jeito que as pessoas tenham interesse de ler. Isso cria toda uma questão que, pra mim tem absolutamente tudo a ver com a história do movimento anarquista de que a propaganda, no sentido de propagar a ideia, não no

> sentido de uma falsa imagem sobre qualquer coisa. Propaganda em ajudar em prol de uma ideia, isso é um pressuposto. Se o indivíduo […] está preocupado com propaganda, você se preocupa o tempo todo com a linguagem. […] Isso é uma questão importante, quando […] começa-se a entender um indivíduo que não só escreve, mas ele tem consciência da linguagem e que ele está buscando interlocução; isso é um processo educativo brutal, pois consegue ter uma clareza sobre a relação não só o indivíduo, ou o eu, que é capaz de escrever, mas o "nós queremos construir alguma coisa em conjunto". Esse processo pelo que […] parece, esse elemento […] presente na escola moderna é uma algo [...] muito importante, […] sem derivar disso um resultado específico, mas depois […] vai vendo cinco anos depois, dez anos depois, uma quantidade de jornais no Brasil que não é pouco pequena. Então a imprensa operária segue muita ativa na quantidade de greves que tem; então tem uma quantidade de informação que está circulando nesse contexto é muito grande. Então […] é interessante a gente pensar nisso, esse movimento todo de criação, de produção, de desenrolar desse processo numa escala social, num período posterior que não dá para […] derivar-se disso, mas dá pra […] entender que esse processo de constituição de informação dos indivíduos que aprenderam a fazer mais, que aprenderam a estar nesses espaços públicos construindo argumentos, construindo discursos políticos; isso tudo segue nesses anos posteriores a escola muito intensos nessa sociedade. Isso [...] é um elemento importante pra […] pensar nesse contexto. (SKODA, 2015).

Ao analisar as contribuições anteriores, pode-se dizer que foram possíveis de listar, pelo menos seis pontos abordados:

- Consciência de classe dos operários e os esforços coletivos desempenhados à formação crítica e transformadora dos estudantes;
- Condicionantes para a produção de jornal e estratégias de arrecadação de fundos;
- Comparação dos meios tecnológicos da época destinados à produção de informação em relação aos atuais;
- Aproximação da linguagem do escritor com a do leitor;
- A importância da propaganda no movimento anarquista;
- O jornal como ferramenta de formação política e as greves gerais.

A respeito desses pontos listados acima, os quais resumem a atuação crítica no ensino de geografia dentro e fora da sala de aula dessas escolas, a construção do conhecimento é dinâmica, ao envolver tanto os alunos dessa escola, assim como os professores João Penteado (Escola Moderna nº 1) e Florentino de Carvalho (Escola Moderna nº 2) que trabalharam com os princípios e pressupostos do racionalismo científico.

Ao analisar os textos e artigos publicados, os estudantes descreviam situações ensino-aprendizagem do cotidiano escolar, realizaram a descrição dos acontecimentos de festas beneficentes e quermesses as quais são voltadas para angariar recursos à manutenção escolar e à produção do próprio jornal. (Calsavara, 2012; Moraes *et al.,* 2010). Com isso, o segundo ponto está contemplado.

Sobre o quarto ponto, observa-se numa das publicações do jornal, a respeito de

como foram as dinâmicas de aulas e exercícios que os o professores passavam aos alunos; a saber:

> Na nossa Escola se realizam exercícios de composição e descrição, que são dados aos alunos, gradualmente, todas as semanas, afim de quê eles aprendam, de modo prático a escrever seus pensamentos, a redigir cartas e fazer descrições de objetos com observância da devida ordem classificativa e emprego de pontuação precisa. [...] Alêm dos já publicados, fazem tambêm os alunos exercícios preliminares de descrição, diante de objetos que lhe são expostos na aula, ou e suas casas, os quais depois são criticados pelo professor. (O INÍCIO, 04-09-1915, pp. 2-3)

Com esse acompanhamento de aprendizagem, do professor para o estudante, os mesmos refletiam acerca da escola, contemplando o primeiro e terceiro pontos levantados na entrevista, no que se refere ao reconhecimento e solidariedade com outras escolas libertárias, assim como das limitações à produção e circulação de material, em:

> De certo tempo a esta parte se tem notado que o ensino racionalista se está desenvolvendo em São Paulo, tanto na capital como no interior. Assim é que a despeito da crise, cujas consequências têm se manifestado desastrosamente, há iniciativas que vingam e permanecem, produzindo frutos relativos á possibilidade do momento. Tais são, por exemplo, as que se referem á instrução da infância proletária. (O INÍCIO, 04-09-1915, p.3)

Neste momento focou-se mais especificamente às aulas de geografia, pois foram selecionados alguns trechos dos jornais à discussão desses resultados de práticas pedagógicas libertárias.

Em duas possibilidades de saídas a campo que os alunos fizeram com o professor João Penteado, uma teve local nas margens do Rio Tietê e outra, no Jardim da Luz; a seguir, os relatos dos estudantes; a saber:

> “Um passeio à margem do Tietê”: No sábado, dia 06 de março, nós nos reunimos todos às 7 horas da manhã na nossa Escola e cantamos o hino “A Mulher” e “O Primeiro de Maio”. Depois de meia hora saímos, e descemos a rua Catumbi.[...] Ao chegarmos ao rio Tietê vimos barcos dentro e fora do rio. [...] Na volta, o professor nos mandou pegar uma varinha com flores e pegamos também taquaras de bambu. [Edmundo Mazzoni]. (O INÍCIO, 04-09-1915, p.3)

> “Um passeio ao jardim da luz”: Terça-feira, dia 14 de julho de 1914, nós fomos ao Jardim da Luz. Saímos ás 11 e meia e chegamos lá ao meio dia e meio. Aí bebemos água e tomamos lanche. Depois quando chegaram as meninas e os meninos da Escola Moderna nº 2, nós fomos ver os peixinhos, os macaquinhos, a águia, os passarinhos e as araras. [Antonieta Morais]. (O INÍCIO, 04-09-1915, p.3)

A intenção destas saídas de campo era de se certificar a visão do alunos sobre o entorno do local em que viviam, realizando a leitura da paisagem. Segundo Paula (2015a), “[...] o importante era que o aluno se certificasse do entorno em que vivia ou estudasse, como forma de compreender as diversas paisagens que a cidade proporcionava [...]” (p.

151). Porém em outros momentos, a leitura de realidade é expandida em sua escala, pois a escola também se preocupava com a visão crítica de mundo do conhecimento do aluno, ao opinarem no jornal a respeito da I Guerra Mundial (1914-1917). No caso dois alunos opinaram sobre os prejuízos de confrontos entre nações à sociedade; a saber:

> "Exercícios vários: A Guerra Europeia" - Um destes dias conversava eu com um dos meus amigos sobre a guerra e ele me perguntou: Qual é a sua opinião sobre essa guerra infernal? Eu, meu querido amigo, que quereis que eu te diga? O meu desejo é, em primeiro lugar acabar com esses governadores, imperadores, reis, e finalmente, com os burgueses, de todas as classes, que são os causadores de toda essa monstruosa catástrofe, na qual tantas pessoas inocentes morrem deixando suas famílias num mar de tristezas e desconsolações [...]. [João Bonilha, 16 anos]. (O INÍCIO, 19-08-1915, p.2)

> "Carta sobre a Guerra": Meu querido amigo Joaquim, Saudações. Recebi a tua carta pela qual me pedias que eu te désse a minha opinião dizendo se obrarias bem ou mal indo para a guerra servir os barrigas cheias. Meu amigo, o que eu te digo é para não ires, porque tu tens sua famiília, na qual deves pensar e não na pátria, que não te dá de comer se tu não trabalhares. É por isso que eu acho melhor que tu não vás. [...]. [Luiz Cardoso, 19 anos] . (O INÍCIO, 19-08-1915, p.3).

Com isso, pode-se dizer que o quinto ponto levantando nos comentários do entrevistado estão contemplados, devido a evidência do ponto de vista dos alunos, ao trocarem cartas e por manterem uma postura contrária à guerra. Segundo Paula (2015a), existiam momentos para que as pessoas não só se referiam a sua realidade, mas num âmbito maior, em escala maior, do ponto de vista sobre acontecimentos mundiais, pois "[...] aí fica claro a presença da pedagogia anarquista e como ela influenciava a percepção dos alunos acerca desses fatos. (PAULA, 2015a, p.151).

Caminhando no mesmo sentido que Pontuscha (2005), ao reconhecer que as Escolas Modernas foram as primeiras a aplicar os Estudos do Meio (excursões), Zanardo (2012) afirma que a Escola Moderna ao propiciar um processo mais amplo, criativo e integrador, a metodologia aplicada propicia " [...] aguçar a curiosidade dos estudantes de forma a permitir (e desejar-se) uma introdução nos processos da pesquisa propriamente dita, produzindo, desta maneira, um conhecimento que não fiquei preso ao livro didático. [...]. (ZANARDO, 2012, p. 38).

Moraes *et al.* (2012) também caminha no mesmo sentido que Lopes & Pontuschka (2009) e Pontuschka (2005), no sentido em que a necessidade de aplicação de aulas ao ar livre, não contemplaria por si só um projeto curricular de ensino de geografia, mas que é um elemento fundamental dentro das etapas constitutivas de execução da metodologia interdisciplinar dos Estudos do Meio, conforme foi tratado nos **Quadros 1** e **2** desta pesquisa. Sobre o estudo do meio na Escola Moderna I e II, pode-se afirmar que

> O formato do jornal e sua organização expressam uma concepção de método de ensino que valoriza aulas ao ar livre e excursões educativas, de

> modo a promover o contato com situações variadas da vida na cidade e com a natureza. O recurso aos estudos do meio permitia integrar as diferentes dimensões do conhecimento na análise da realidade. Na perspectiva da relação ensino e aprendizagem, a sala de aula tradicional "favorecia a passividade"; por isso, o professor deveria estimular os alunos a participarem de atividades diferenciadas, interagindo com pessoas, lugares, observando atividades profissionais na indústria, no comércio e no campo. (MORAES *et al.,* 2012, p. 1004)

Pode-se dizer que Moraes *et al.* (2012) caminha no mesmo sentido que Pontuschka (2005) e Zanardo (2012), ao reconhecer que os pioneiros da aplicação da metodologia dos Estudos do meio foram os sujeitos sociais que se envolveram na existência educativa da Escola Moderna I e II de São Paulo.

A intenção desta parte da pesquisa, foi, de forma geral, e mesmo que inicial, mostrar que o viés libertário dessa temática se fez presente, a partir do momento em que forma criadas condições e situações em que as práticas pedagógicas dialoguem com múltiplas práticas interdisciplinares e coletivo com os estudantes. Essa troca e envolvimento permitiram uma reflexão maior sobre a noção de autoridade do professor e protagonismo do estudante, como questão central dos princípios libertários e anarquistas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de todo o planejamento de pesquisa deste trabalho para conclusão de curso, a intenção principal foi buscar por meio dos objetivos específicos e investigando os materiais de jornais da Escola Moderna I e II da cidade de São Paulo; para neles poder encontrar elementos de aproximação para com a educação libertária, que contem os princípios do anarquismo em seu interior, senão em sua plenitude, mas pelo menos o início.

Nesta pesquisa, mesmo de forma inicial, tentou-se buscar mais de uma fonte de referência, além dos livros e trabalhos de estudiosos respeitados no tema, mas a prova viva de que a educação libertária não é uma utopia ou fraca em conteúdos condizentes ao ensino de Geografia. Os resultados encontrados na entrevista, com o pesquisaor Adriano Skoda, nos ajudam a sinalizar que o elemento norteador dos anarquistas e educadores libertários para a educação é conceber a escola como espaço de aprendizagem, entre tantos outros espaços (rural, urbano etc) que a aprendizagem ocorre, a partir do momento que os agents sociais que envolvem-se no processo de assimilação do conhecimento científico não reproduzam relações de poder baseadas na coerção.

Isso não significa que nos princípios libertários a autoridade do professor foi abolida, mas que o professor tem a autoria de prover o acesso ao conhecimento, sem manipular seu

aluno ideologicamente ou de forma dogmática. A grande questão reside no fato que o professor, numa perspectiva anarquista, assume politicamente a causa da educação à emancipação das massas oprimidas e exploradas; enquanto que no viés libertário, os professores assumem a responsabilidade, diante dos meios e condições colocadas de encontrar alternativas de superação e no desenvolvimento de potencialidades para os alunos.

Os estudos do meio, quando foram idealizados pelos geógrafos Reclus e Kropotkin, também foram postos em prática, depois da troca de conselhos e cartas para Francisco Ferrer y Guardia. Com esse exemplo, estudantes e professores nos mostram que o ensino de Geografia, ao longo do século XX, em tempos e espaços diferentes evoluíram e apresentaram mudanças interpretativas. O que fica é que a percepção do aluno em dialogar com o espaço que este estuda e se identifica.

Desde o espaço local até o global, as epssoas tem um ponto de vista a mostrar; e quando os estudantes são atores diretos do conhecimento, o trabalho de campo é uma etapa de constituição dos estudos do meio, junto a outras apresentando sua finalidade denvolver a escola como um todo, no processo de desenvolvimento de habilidades, na noção de cidadania e de formação política para a transformação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENTEJANO, Paulo R. R.; ROCHA-LEÃO, Otávio M. “Trabalho de campo: Uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado?”. **Boletim Paulista de Geografia** (revista da Seção São Paulo vinculada à AGB-SP), São Paulo-SP, nº 84, pp. 51-67, Jul./2006. ISSN 0006-6079 . Disponibilizado pelo sítio eletrônico <http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Tarik/2012/FLG0435/BPG_84.pdf>. Acesso em 17/09/2015.

ALVES, Larissa da Silva Ferreira; RIBEIRO, Jesiel Everson Alves; SOUZA, Cleanto Fernandes de. “A prática da interdisciplinaridade no ensino de geografia”. **Rev. GEOTemas**, UERN (Universidade Estadual do Rio Grande do Norte), Pau dos Ferros-RN, v. 4, n. 1, p. 63-69, jan./jun., 2014. Disponibilizado no sítio eletrônico <http://periodicos.uern.br/index.php/geotemas/article/view/1207/660>. Acesso em 18/09/2015.

BALZAN, N. C; NADAI, E; SALGUEIRO, G. I. e PRESTES, N. A. **Algumas considerações sobre um estudo do meio.** São Paulo: Brasiliense. 1969.

BARROS, J. D’A. “Os falanstérios e a crítica da sociedade industrial: *revisitando Charles Fourier”.* **Mediações - Revista de Ciências Sociais (UEL)**, Londrina-PR, v. 16, n.1, p. 239-255, Jan./Jun. 2011. DOI: 10.5433/2176-6665. ISSN: 1414-0543. EISSN: 2176-6665. Disponibilizado no sítio eletrônico <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/7752/8503>. Acesso em 11/09/2015.

_____. “Geografia e História: uma interdisciplinaridade mediada pelo espaço”.

Revista *Geografia*. UEL (Universidade Estadual de Londrina), Londrina-PR. v. 19 n. 3, 2010, pp. 67-84. ISSN: 0102-3888. Disponibilizado no sítio eletrônico <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/viewFile/4627/6839>. Acesso em 17/09/2015.

BOLETIM DA ESCOLA MODERNA. (**Jornal periódico da Escola Moderna nº1 e nº2**). Organização: Diretor João Penteado. São Paulo-SP. Do autor. Ano 1, n. 1, ed. 13-10-1918. Disponibilizado por BTL/2015. Acesso em <http://bibliotecaterralivre.noblogs.org/biblioteca-virtual/jornais/>. Acesso em 05-12-2015.

_____. (Jornal periódico da Escola Moderna nº1 e nº2). Organização: Diretor João Penteado. São Paulo-SP. Do autor. Ano 1, n. 2, ed. 18-03-1919. Disponibilizado por BTL/2015. Acesso em <http://bibliotecaterralivre.noblogs.org/biblioteca-virtual/jornais/>. Acesso em 05-12-2015.

_____. (Jornal periódico da Escola Moderna nº1 e nº2). Organização: Diretor João Penteado. São Paulo-SP. Do autor. Ano 1, n. 3 e n. 4, ed. 01-05-1919. Disponibilizado por BTL/2015. Acesso em http://bibliotecaterralivre.noblogs.org/biblioteca-virtual/jornais/. Acesso em 05-12-2015

BONNADIO, Geraldo . **Sorocaba: a cidade industrial (Espaço urbano e vida social sob o impacto da atividade fabril).** Sorocaba-SP: do autor, 2004. 300p.

BUSQUETS, Jordi M. Ferrer em la tradicion del pensamiento educativo libertário. In: JORDI Mones (org.). **Ferrer Guardiã y la pedagogia libertaria: Elementos para um debate**. Barcelona-Espanha: Icaria Editorial, 1980.

CALSAVARA, T.; MARTINS, A. P.; MORAES, C. (org.). "O ensino libertário e a relação entre trabalho e educação: algumas reflexões". **Rev. Educação e Pesquisa**, v.38, n.4, p.997-1012. USP - Biblioteca Digital da Produção Intelectual – BDPI; Artigos e Materiais de Revistas Científicas - FE/EDA. USP - SP. 2012.). Disponível no sítio eletrônico <http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/40072/S1517-97022012000400014.pdf?sequence=1>. Acesso em 09/09/2015.

CALSAVARA, Tatiana; MARTINS, Ana Paula; MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. O ensino libertário e a relação entre trabalho e educação: algumas reflexões. **Rev. Educação e Pesquisa**, São Paulo-SP. Maio/2012. 16p. Disponível na plataforma *Scielo* em <http://www.scielo.br/pdf/ep/2012nahead/aop638>. Acesso em 05-12-2015.

CARVALHO, C. M. de. "NIDELCOFF, M. T. "A escola e a compreensão da realidade". São Paulo: Brasiliense, 1987; 101p.". **Revista Marcas Educativas (Revista eletrônica da Secretaria Municipal de Educação de Teresina-PI)**. Teresina, Piauí, v.1, n.1, p. 86-88, Ago./2011. Disponibilizado no sítio eletrônico <http://www.semec.pi.gov.br/revista/index.php/marcas_educativas>. Acesso em 16/09/2015.

CAVALHEIRO, Carlos Carvalho. **Memória Operária.** Sorocaba-SP: Crearte. 2009. 276p.

CHIOZZINI, D. F. Os Ginásios Vocacionais: **A (des)construção da história de uma experiência educacional transformadora (1961 – 69).** Dissertação (mestrado) – Campinas, SP. 2003, 125p. Disponibilizado por Biblioteca Digital da UNICAMP no sítio eletrônico <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=vtls000296004>. Acesso em 15/09/2015.

_____. **História**. In: Memória da Educação: Serviço do Ensino Vocacional do Estado de São Paulo e os Ginásios Vocacionais. CEDIC/PUC-SP. Disponibilizado no sítio eletrônico <http://www.pucsp.br/cedic/memoria_educacao/root/historia.html>. Acesso em 20-09-2015

CODELLO, F. **"A Boa Educação" Experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neill** – Vol. 1: A Teoria. Ed. Imaginário e Ícone, São Paulo-SP. 2007. 415p. Disponibilizado na Biblioteca da UNESP – Campus de Ourinhos.

CREAGH, Ronald. "O que é uma geografia das liberdades" (pp. 23-34). In: **Elisée Reclus e a Geografia das Liberdades**. Organização e tradução: Plínio Augusto Coelho. Expressão e Arte Editora & Editora Imaginário. São Paulo-SP. 2011. 130p.

FERRER Y GUARDIA, Francisco (1859-1909). **A Escola Moderna.** Organização e Tradução: Ateneu Diego Giménez. Piracicaba-SP: COB-AIT. 2010. 83p. Disponibilizado em <http://anarkio.net/Pdf/escolamoderna.pdf>. Acesso em 05-12-2015.

FRANCO, Patrícia L.; KRAMER, Celso (org.); NASCIMENTO, Luciano R. "Pierre-Joseph Proudhon e a educação tecnicista". **Revista Humus.** v. 2, nº 6, Set/Out/Nov/Dez. 2012, pp. 56-66. ISSN: 2236-4358. Disponível no sítio eletrônico: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/1548/1362>. Acesso em 03-09-2015.

FREIRE, Paulo (1921-1997). **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 2006 (ed. 33), 154p. ISBN: 85-219-024-3. Disponibilizado na Biblioteca da UNESP – Câmpus de Ourinhos.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro-RJ, Paz e Terra, 2005 (ed. 47), 218p. ISBN: 978-85-7753-016-8. Disponibilizado na Biblioteca da UNESP - Câmpus da UNESP Ourinhos.

GALEANO, Eduardo (1940-2015). **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre-RS: L&PM Pocket, 2010, 400p. ISBN: 978.85.254.2081-7.

GALLO, Silvio. **Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação.** Campinas: Papirus. 1995. Acervo pessoal

_____. "Paradigma Anarquista em Educação". **Rev. Nuances** – Vol. II – out./1996. Presidente Prudente – SP. (p. 9-14). Disponível em <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/35/29>. Acesso em 01-10-2015

_____. **Autoridade e a construção da liberdade: o paradigma anarquista em educação.** Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1993. 367p. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000065424&fd=y.>. Acesso em 05-09-2015.

GODOY, Paulo P. Teixeira de. **História do pensamento geográfico e epistemologia em Geografia**. São Paulo-SP: Ed. UNESP. 2010. 289p. eISBN:9788579831270. DOI:http://dx.doi.org/10.7476/9788579831270. Disponibilizado por *Scielo Books: Scientific Eletronic Library Online*, em <http://books.scielo.org/id/p5mw5>. Acesso em 22/11/2015.

GOETTEMS, A. A. **Problemas Ambientais Urbanos: desafios e possibilidades para a**

escola pública. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) FFLCH-USP. São Paulo, 2006. Disponibilizado por Banco de Teses e Dissertações da USP. Disponível no sítio eletrônico <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-26062007-143157/publico/TESE_ARNO_ALOISIO_GOETTEMS.pdf>. Acesso em 02-09-2015.

GOMES, Angela. Maria de C. **A Invenção do Trabalhismo.** São Paulo: FGV editora, 2005. Acervo do autor.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** São Paulo: Imago, 1976.

KROPOTKIN, Piotr (1842-1921); RECLUS, E (1830-1905). **Escritos sobre Educação e Geografia.** Tradução e Organização: Biblioteca Terra Livre. São Paulo-SP. 2011. 78p.

KROPOTKIN, Piotr (1842-1921). **A Conquista do Pão** (1892). Tradução: Cesar Falcão. 2. ed. Rio de Janeiro: Rizoma, 2011, 201p.

_____. **O que a Geografia deveria ser?** (1885). Fonte e tradução (BTL/2011): "Geographical Education", relatório ao Conselho da RGS por J. Scott Keltie, 1885. Traduzido a partir das versões espanhola (Richard Peet (org.), *Anarquismo y Geografia*. Oikos-tau, Barcelona, 1989, pp. 51-75) e inglesa (publicação original, "*What Geography ought to be", in The Nineteenth Century*, vol. XVII, nº 106, dez. 1885, pp. 940-956).

_____. **Uma carta de Kropotkin.** Fonte e tradução (BTL/2011): "Traduzida a partir da versão espanhola (Francisco Ferrer y Guardia, La Escuela Moderna, Tusquets, Barcelona, 2002).

LACOSTE, Yves (1977). "A pesquisa e o trabalho de campo: um problema político para os pesquisadores, estudantes e cidadãos". (Artigo - título original: *"L'enquête et le terrain: un próbleme politique por les chercheurs, les étudiants at les citoyens".* Revista *Heródote,* n. 8, out./dez. 1977, pp. 3-20). Traduzido por ABG-SP, publicado no Seleção de Textos nº 11. *In* **Revista do Boletim Paulista de Geografia** (Seção de São Paulo vinculada à ABG), São Paulo-SP, nº 84, pp. 77-92, 2006. ISSN 0006-6079. Disponibilizado no sítio eletrônico <http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Tarik/2012/FLG0435/BPG_84.pdf>. Acesso em 17/09/2015.

LAPASSADE, George (org.). ***L´Autogestion Pédagogique.*** Paris, Gautier-Villars, 1971.

LOPES, Claudivan; POTUSCHKA, Nídia. Estudo do Meio: Teoria e Prática. **Rev. Geografia UEL**. Londrina-PR, v. 18 nº 2, 2009. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia>. Acesso em 01/08/2015

LUIZETTO, Flávio Venâncio. **Presença do anarquismo no Brasil : um estudo dos episódios literário e educacional : 1900-1920.** São Paulo, Tese de Doutorado, FFLCH-USP, 1984. 341 p. Disponível no sítio eletrônico: <http://raforum.info/spip.php?article879&lang=fr>. Acesso em 26-10-2015.

_____. **Utopias Anarquistas.** São Paulo: Brasiliense. 1987. 98p. Disponível na Biblioteca da UNESP – Campus de Ourinhos.

MAGALDI, Sylvia (1937-2013). "O estudo do meio no curso ginasial", **Revista de Pedagogia (FFLCH-USP)**, Ano XI (1969), vol. XI, n. 19-20 (jan. - dez.), pp. 69-76.

MOREIRA, Ruy. **Para onde vai o pensamento geográfico?: por uma epistemologia crítica**. São Paulo-SP: Contexto. 2006. 191p. ISBN 8572443304. Disponibilizado na Biblioteca do Campus da Unesp Ourinhos

NETO, Adalberto C. de A. **Sorocaba Operária - Ensaio sobre o início do Movimento Operária de Sorocaba: 1897-1920.** Crearte - LINC (Lei de Incentivo a Cultura). Sorocaba-SP. 2005. 152p. Acervo do autor

NETTLAU, Max. (1865-1944). **História da Anarquia: das origens ao anarco-comunismo.** Frank Mintz (org. e introdução). Plínio Augusto Coelho (tradução). São Paulo-SP: Hedra. 2008. 210p.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **A escola e a compreensão da realidade.** São Paulo-SP: Brasiliense. 1979.

O INÍCIO. (**Jornal aperiódico dos estudantes da Escola Moderna nº1 e nº2**). Organização: Diretor João Penteado e estudantes da Escola Mdoerna nº1 e nº2) . São Paulo-SP. Do autor. Ano 1, n. 2, ed. 04-09-1915. Disponibilizado por BTL/2015. Acesso em <http://bibliotecaterralivre.noblogs.org/biblioteca-virtual/jornais/>. Acesso em 05-12-2015.

O INÍCIO. (**Jornal aperiódico dos estudantes da Escola Moderna nº1 e nº2**). Organização: Diretor João Penteado e estudantes da Escola Mdoerna nº1 e nº2) . São Paulo-SP. Do autor. Ano 2, n. 3, ed. 16-08-1916. Disponibilizado por BTL/2015. Acesso em <http://bibliotecaterralivre.noblogs.org/biblioteca-virtual/jornais/>. Acesso em 05-12-2015.

PARDIM, Carlos Souza; SOUZA, Luzia Aparecida de. "O movimento da escola nova no Brasil da década de 1930". **Anais do simpósio de Educação Matemática de Nova Andradina (SEMANA) - UEMS** (Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul), 2012. 12p. ISSN 2177-5885. Disponibilizado no sítio eletrônico <http://www.uems.br/eventos/semana2012/arquivos/49_2012-09-28_15-35-43.pdf>. Acesso em 15/09/2015.

PASSETI, Edson; AUGUSTO, Acácio. **Anarquismos & Educação**. Belo Horizonte-MG: Autêntica Editora, 2008. 130p. - (Coleção Temas & Educação). ISBN 978-85-7526-352-5.

PAULA, Amir. E. H. de (2015a). "As aulas de geografia nas escolas modernas: Teoria e prática anarquistas de educação". **BPG (Boletim Paulista de Geografia),** v. 2, n. 92, 2015 (2012), pp. 131-158. Disponibilizado no sítio eletrônico <http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/download/136/128>. Acesso em 15-09-2015.

_____ (2015b). "A crítica anarquista de Piotr Kropotkin e Eliseé Reclus à geografia escolar no final do século XIX". **Interfaces Científicas**, Educação, Aracaju-SE, v. 3, n. 3, jun. 2015. pp.11–21. Disponibilizado no sítio eletrônico <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/1542>. Acesso em 14/09/2015.

_____.**A Relação entre o Estado e os sindicatos sob uma perspectiva territorial.** Tese doutorado, FFLCH-USP, São Paulo-SP. 2011, 227f. Disponibilizado por Banco de Teses e Dissertações (USP), no sítio eletrônico <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-29052012-155722/publico/2011_AmirElHakimDePaula_Vorig.pdf> . Acesso em 14/09/2015.

_____. **Os Operários pedem Passagem! - A Geografia do Operário na**

Cidade de São Paulo. Dissertação (mestrado), FFLCH-USP, São Paulo-SP. 2005, 147p. Disponibilizado por Banco de Teses e Dissertações (USP), no sítio eletrônico <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-15122005-200627/pt-br.php>. Acesso em 14/09/2015.

PONTUSCHKA, N. "O Conceito de Estudo do Meio transforma-se... em tempos diferentes, em tempos diferentes e escolas diferentes, com professores diferentes". (cap. 8, p. 249-288). In **O Ensino de Geografia no século XXI** (org.: VESENTINI, José. W.). Campinas, SP: Papirus, 2005 (2. Ed).

PONTUSCHKA, Nídia N; PAGANELLI, Tomoko I; CACETE, Núria H. **Para ensinar e aprender Geografia.** 1ª ed. São Paulo-SP: Cortez (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental), 2007, 386p. Disponibilizado por Biblioteca da UNESP Câmpus de Ourinhos.

PINTO, José Vandério C. "Geografia anarquista e anarquismo geográfico, geografia libertária e libertarismo geográfico: a excentricidade e a atualidade do pensamento de Élisée Reclus". In: Anais **I Colóquio Internacional Elisée Reclus e a Geografia do Novo Mundo.** v.1, dez/2011. 20p. Disponível no sítio eletrônico <http://redebrasilis.net/MemoriasReclusSP2011/cirqueira.pdf>. Acesso em 04-09-2015

RECLUS, Élisée (1830-1905). **O Homem e a Terra (1905): Educação (cap. XI, livro IV, Vol. VI)**. Organizado, traduzido e reimpresso em 2010 por Plínio Augusto Coelho. São Paulo-SP: Ed. Imaginário: Ed. Expressão e Arte. 2010. 94p.

_____. **Prefácio a "Noções de Geografia Física"** (1905). Fonte e tradução (BTL/2011): Traduzido a partir da versão espanhola (prefácio do livro Nociones de la Geografía Física, de Ódon de Buen. Publicaciones de la Escuela Moderna, Barcelona, 1905).

_____. **Carta a Francisco Ferrer i Guardia.** Fonte e tradução (BTL/2011): Traduzida a partir da versão espanhola (Francisco Ferrer y Guardia, La Escuela Moderna, Tusquets, Barcelona, 2002).

_____.**O Ensino da Geografia** (1903). Fonte e tradução (BTL/2011): Traduzido a partir das versões espanhola (Francisco Ferrer y Guardia, La Escuela Moderna. Tusquets, Barcelona, 2002), italiana (Francisco Ferrer i Guardia, La Scuola Moderna e lo Sciopero Generale. La Baronata, Lugano, 1980) e francesa (publicação original, sob título "L´Enseignement de la Géograhie", in Bulletin de a Société Belge d´Astronomie, nº 11, 1903.

SILVA, Robledo Mendes da. **A influência de Elisée Reclus na educação operária no Brasil: das ciências naturais à educação integral**. Dissertação de Mestrado. Apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCH), UFRJ. Rio de Janeiro-RJ. 2010. 150p. Disponibilizado pela bilbioteca de teses eletrônicas da BTL no sítio eletronico: <http://bibliotecaterralivre.noblogs.org/biblioteca-virtual/teses/>. Acesso em 21/11/2015.

SILVA, Rodrigo Rosa da. **Anarquismo, Ciência e Educação: Francisco Ferrer y Guardia e a rede de militantes e cientistas em torno do ensino racionalista (1890-1920)**. Tese de doutorado. Apresentado à Faculdade de Educação (FE), USP. São Paulo-SP. 2013. 379p. Disponibilizado na Biblioteca Digital de Dissertações e Teses da USP, em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22012014-133921/publico/RODRIGO_ROSA_DA_SILVA.pdf>. Acesso em 21/11/2015.

SOBREIRA, Antonio. E. G.. **Pedagogia anarquista e ensino de Geografia: conquistando cotas de liberdade**. (Tese de doutorado). Apresentado a Faculdade de Ciência e Tecnologia – UNESP, Presidente Prudente-SP. Set./2009. Disponibilizado no repositório de teses e dissertações da UNESP. Sítio Eletrônico: < http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/105039/sobreira_aeg_dr_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso 31/08/2015.

SKODA, Adriano Gonçalves. **Adriano Skoda: Entrevista** [Data: 26/08/2015]. Entrevistador: Hudson Alberto Rosa Ramos: Biblioteca Terra Livre - São Paulo. Documento sonoro em formato *mp3*. Duração: 55min.e 49 seg; Horário: 16h04min – Término: 17h00; (1ª versão) Gravado e armazenado em aplicativo de gravação de voz, por meio de uso de celular, em formato de arquivo salvo "001.m4a"; Tamanho: 39MB (40.867.311 *bytes*) Versão atual (prontuário): conversão de áudio m4a para "Arquivo de voz 001 convertido.mp3"; Tamanho: 52MB (53.601.473 *bytes*).

_____. **Kropotkin (1842-1921): Histórias Fantásticas de um Geógrafo Anarquista.** (Bacharelado - Monografia). Apresentado a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), USP. São Paulo-SP. Jun./2013. 111p. Disponibilizado no sítio eletrônico <http://redebrasilis.net/2013/06/05/defesa-skoda/>. Acesso em 15-09-2015.

SUERTEGARAY, D. M. A. "Geografia e interdisciplinaridade. Espaço geográfico: interface natureza e sociedade". **Revista Geosul**, Florianópolis, v. 18, n. 35, p. 43-54, jan. 2003. ISSN 2177-5230. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/13601>. Acesso em: 29/09/2015. doi:http://dx.doi.org/10.5007/13601.

TRAGTENBERG, Maurício (1929-1998). **Sobre educação, política e sindicalismo.** São Paulo-SP: Editora UNESP. 2004. 215p. ISBN: 8571395519

THIESEN, Juares da Silva. "A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem"**. Revista Brasileira de Educação.** (versão on-line ISSN 1809-449X), Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-554, Set.-Dez./2008. Disponbilizado no sítio eletrônico <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27/09/2015 Sept. 2015. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010.

VESENTINI, José. W. "Controvérsias geográficas: epistemologia e política". **Revista. Confins [Online] (revista franco-brasileira de Geografia)**, nº 02, 2008, posto online em 17-02-2008. 31p. Disponível no sítio eletrônico < http://confins.revue.org/1162;DOI:10.4000/confins.1162>

WOODCOCK. G. **História das Ideias e Movimentos Anarquistas: Vol. 1 – A Ideia**.. Porto Alegre-RS: L&PM Pocket. 2010. 267 p. Disponível em: <https://we.riseup.net/assets/141913/Historia%20das%20ideias%20e%20movimentos%20anarquistas%20Vol.%202.pdf>

ZANARDO, Fernando. **Práticas pedagógicas libertárias em geografia: Experiências e novas proposições didáticas para o ensino autônomo.** Monografia apresentada ao Instituto de Geociências da UNICAMP. Campinas-SP. 2012. 49p. Disponível no sítio eletrônico <www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000901178>. Acesso em 05-12-2015

8. ANEXOS

ANEXO I: Boletim da Escola Moderna 13-10-1918 nº 01

BOLETIM DA ESCOLA MODERNA

PUBLICAÇÃO MENSAL
Director JOÃO PENTEADO

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

HOMENAGEM A FRANCISCO FERRER

RACIONALISMO HUMANITARIO

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

Eil-o:

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

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

E' necessario advertir, sem embargo, que a missão da Escola Moderna não se limita ao desejo de fazer desapparecer dos cerebros o preconceito religioso, porque se bem que este seja um dos que mais se oppõem á emancipação intellectual dos individuos, não conseguiriamos só com isso a reparação da humanidade livre e feliz, posto que se concebe um povo sem religião e tambem sem liberdade.

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

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

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

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

1 - 6 - 907.

Francisco Ferrer y Guardia.

ARCHIVO STORICO DEL MOVIMENTO OPERAIO BRASILIANO

1890-1965

FUNDO CEMAP
AC

ANEXO II: Boletim da Escola Moderna 18-03-1919 nº 02

BOLETIM DA ESCOLA MODERNA

PUBLICAÇÃO MENSAL
Director JOÃO PENTEADO

ANNO I N. 2
S. Paulo, 18-3-919

SALVÉ, 18 DE MARÇO!

A historia de um povo, como a da humanidade, tem capitulos illuminados, palpitantes de vida, em que vemos todo um passado reflectir-se na actualidade e atravessar o espaço e o tempo, perpetuando a memoria dos heroes cujos nomes constituem o mais justo motivo de orgulho para a moderna civilisação e cujos exemplos sublimes de virtude nos servem de norma no presente.

E' assim, pois, que hoje, dando largas á imaginação, vemos desdobrar á nossa vista, como em fitas cinematographicas, o panorama estupendo da Communa de Paris com todas as peripecias no desenvolvimento das tramas revolucionarias, que, embora subjectivamente representadas á nossa imaginação — tomam corpo e se avolumam á proporção que nos deixamos arrebatar pelas correntes do pensamento revolucionario que se remonta constantemente ao passado em busca de conforto e estimulo para as nossas reivindicações do presente; é assim que as nossas almas hoje, aurindo naquellas fontes crystalinas a pureza de todos os pensamentos de amor e de justiça, e experimentando as elevadas sensações de enthusiasmo nellas contidas — não pódem resistir ao desejo de externar as manifestações do que sentem nem esconder o jubilo que as domina, vibrando harmoniosamente todas as suas fibras na palpitação de um sonho de bem-estar, prestes a converter-se na mais esplendida realidade!

Sonhadores, utopistas! Digam o que quizerem os conservadores. A verdade, porém, é que os factos ahi estão a desmentil-os.

O ideal despontado na Communa de Pariz, depois de uma série de annos, agora se evidencía de novo, triumphante e bello, lá pelas bandas da Russia, que acaba de accordar, deixando as convulsões do pesadelo tsarista para se entregar a uma vida nova e feliz.

E' esse acontecimento que nos encoraja, é esse facto grandioso que nos enthusiasma, que nos impulsiona a palavra, aureolando-nos de esperanças e enchendo-nos de fé no futuro da Humanidade, que hoje commemora uma das mais gloriosas datas da sua historia.

E qual de nós, hoje, não terá a illusão de ver surgir d'entre as irradiações de nosso jubilo os *clichés* luminosos dos martyres dos ideaes de liberdade e de justiça; qual de nós, hoje, não se sentirá satisfeito ao ver que o exemplo dos heróes da Communa de Pariz está sendo imitado com verdadeiro triumpho nestes tempos; qual de nós, hoje, não enxergará, com os olhos da imaginação, as figuras legendarias e sublimes de uma Luiza Michel, aquella heroina cujo verbo levantava após si as multidões num clamor de justiça e de liberdade em prol dos opprimidos; de um Blanchi e de outros tantos vultos gigantescos, muitos dos quaes pagaram com as proprias vidas a audacia de seu amor á causa da emancipação humana; qual de nós, hoje, emfim, não se sentirá estimulado para a luta pelo mesmo ideal redemptor, diante do que vemos lá pelas bandas nevadas da Russia moderna e dos exemplos de abnegação e de amor evidenciados por parte daquelles 30.000 communistas passados pelas armas em Versalhes e das deportações em massas para as inhospitas ilhas da Nova Caledonia?

Ninguem.

Tudo hoje nos convida á luta para a conquista dos direitos da Humanidade, que depois da conflagração começa a agir, despertando para a vida. E' o que estamos vendo.

O presente e o passado, quando imaginamos, dão-se as mãos, ligando numa cadeia de continuidade indefinida os acontecimentos multiseculares, que, na linguagem expressiva da Historia, tomam o frescor do orvalho e o brilho das estrellas, para nos traduzirem a grandeza e a sublimidade de cada um dos martyres da redempção humana.

E elles parece que vivem, parece que nos falam mysticamente de todos os episodios das enscenações revolucionarias da Communa, parece que se communicam comnosco, parece que nos assistem e nos encorajam em nossos trabalhos de propaganda no presente! E então, olhando para traz e para diante, vemos pairar sobre nossas cabeças tres pontos de interrogação: Quem somos nós? Donde viemos? Para onde vamos?

E a nossa consciencia nos diz:

Somos os continuadores daquelles que nos antecederam na luta pela redempção da Humanidade; viemos do Passado e marchamos para a frente, certos da victoria, que nos sorri.

E assim, hoje, brademos:

Viva a Communa!

J. Penteado

FUNDO CEMAP AC

ANEXO III: Boletim da Escola Moderna 01-05-1919 nº 03 e 04

Boletim da Escola Moderna

Publicação Mensal
Director: JOÃO PENTEADO

ANNO I Ns. 3 e 4
S. Paulo, 1-5-1919

SALVÉ 1.º DE MAIO

AOS MENINOS

Uma saudação á infancia neste dia de festa e de esperança, em que tão pouco pensais ainda.

Nunca como hoje tão carinhosamente o nosso pensamento vos procura e vos abraça percorrendo todos os paizes, «civilisados» onde a cupidez alliada á feme curva a infancia a uma fadiga que lhe contrista a alma e lhe devora as forças.

Em meio duma atmosphera tetrica, velada pelo fumo das officinas, pelas nuvens do enxofre, pelo pó do carvão, pelas exhalações deleterias, passa a procissão infinita dos pequenos trabalhadores, dos sepultados nas minas do Septentrião, que se arrastam nús e de rojo no lodo e nas trevas, com o sacco pendente ao pescoço até áquelles que suam nas cavas da Sicilia, crianças de ventre inchado e de ossos contrahidos, alimentadas com um pão horrivel embebido no azeite nauseabundo de suas lampadas; passa o exercito miserando dos meninos opprimidos com o rosto descarnado e exangue, de mãos e pés cheios de feridas, uns cahindo de somno, outros chorando em silencio; fileiras de meninos engelhados e anemicos, curvados como velhos, ferindo o ar com os accessos de tosse seca e anelitos dolorosos; passam os envenenados pels phosphoro, os cegos pelas fornalhas, os mutilados pelas machinas, os queimados pelo grisú, os sepultados nos desmoronamentos — e milhares de olhos, passando, fixam-se nos nossos: — olhos apagados, desdenhosos, duros, supplicantes, que nos dizem: — Tivemos uma infancia descurada, temos uma meninice sem alegrias, teremos uma juventude sem saude e uma velhice sem confortos; e a muitos de nós espera o hospital ou o carcere, ou, antes do tempo, o cemiterio, onde outros innumeraveis filhos de trabalhadores nos esperam, ou nascidos mortos, ou mortos no berço pelos narcoticos, ou victimas dos maus tratamentos ou da infecção; é este o nosso destino; e porque? — E outras cousas nos dizem aquelles olhos. Falam-nos das leis protectoras da infancia com mil enganos violadas, da cumplicidade dos parentes famelicos, da cegueira dos inspectores, da indifferença das autoridades e da hypocrisia de uma sociedade civilizada que crê pagar todo o seu debito estendendo a mão a um por cento dos miseros que ella mesma arruina, e as aberrações de uma caridade que vae procurar miserias e dores a milhares de milhas distante daquelles que as soffrem inutilmente em seu rados, e a injustiça de um mundo que vitupera a inercia naquelles em que foi apagado, pelas fadigas precoces, o amor ao trabalho e dá como causa unica de sua miseria os vicios que ella mesmo semeia e de que é a primeira a dar o exemplo, punindo sem piedade as faltas a que são induzidas tantas pessoas por uma ignorancia e por uma corrupção de que não têm culpa.

E passam ainda e passam sem fim os pequenos escravos resignados, os outros frementes, adoentados, embrutecidos, medrosos, contorcidos, em direcção ás choupanas ou ás cavernas, ou ás estrebarias ou pardieiros infectos das grandes cidades onde a selvagem promiscuidade dos sentidos finda por corromper a alma e o corpo. E emquanto o coração se nos constrange ao ouvir aquelle côro de gemidos, de reprehensões e de imprecações, mais amargamente nos magôa uma voz grossa e pacata que resôa acima daquelle côro e vos diz: — *Não ha remedio.*

Ah, não o acrediteis meninos! Por quanto ha de mais sagrado no mundo, não é verdade. Se fosse verdade deveriamos cuspir na palavra *civilização* todas as vezes que a encontrassemos estampada num livro. Impia é a voz que diz ao miseravel: — Desespera. — Vã é aquella que diz para tudo esperar do céu, e nada pretender dos homens. Uma enorme força se levanta no mundo em prol dos vossos paes e de vós, e este é o dia em que essa palpita em milhões de corações e fala por milhões de labios, por toda a parte onde chora uma criança esfalfada, onde se estende em vão a procurar trabalho um braço viril, ondo suspire um velho sem pão após ter trabalhado emquanto teve forças. E não somente entre os vossos companheiros de fadiga e de penuria. Mas nas bellas casas que invejaes, em meio ao bem estar e gosos que nunca gosareis, uma ge-

MOVIMENTO [illegible] BRASILIANO

FUNDO CEMAP AC

ANEXO IV: Jornal O Início, nº 02 – 04-09-1915

O INICIO

A luz dessipa as trevas

PUBLICAÇÃO DE PROPAGANDA

ORGAM DOS ALUNOS DA ESCOLA MODERNA N. 1

A razão emancipa as consciencia

São Paulo—Brasil | 4 de SETEMBRO de 1915 | Número 2

O Inicio

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

Foi por isso, nada mais, nada menos.

Era para ter saido peridiócamente, todos os mêses. Entanto.. só agora, depois de passar um ano! E, ainda assim, graças á festa do dia 14 de Agosto, que nos veiu dar um alento, trazendo-nos, tambêm, como compensação de nosso trabalho, algum resultado económico.

Senão... nem agora!

Assim, pois, a saida dêste número, devemol-a ás pessoas que concorreram para o brilhante exito de nossa festa.

Agora, resta-nos uma cousa: esperar pelo auxilio dos que se simpatizem conosco, prometendo-lhes outro número d'O INICIO para logo que no-lo seja possivel.

A REDAÇÃO

ESCOLA MODERNA N. 1

A nossa festa

A festa realizada no dia 14 do corrente pela nossa Escola esteve devéras magnifica, produzindo a mais bela impressão no espirito da assistencia que não nos regateou aplausos.

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

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

A sessão foi aberta com uma "ouverture" pela orquestra "Grupo Chileno", que se desempenhou perfeitamente de sua incumbencia.

Em seguida foi cantado, em côro, o "Canto dos Operarios", original de Neno Vasco.

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

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

A aluna Antonieta de Morais executou a cançoneta "A's Escondidas", acompanhada pela orquestra, saindo-se muito bem.

Foi representada a allegoria "Brinquedo das Arvores", tomando parte no côro Ernesto Tozzato, Edmundo Scala, Edmundo Mazzone, Bruno Bertolaccine, Antonieta de Morais e Catarina Bari.

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

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

A parte referente á recitação de poesias foi confiada aos alunos das duas escolas, que recitaram: Augusto Càmara, "Meus Companheiros", "A Abóbara e a Bolota" e "Aproveitai o Tempo"; Alberto Cardoso, "As Ventagens; do Saber" e "O Prior e o Defunto; Nilo Leuenroth, "A Mulher Teimosa" "Antonio" e "A União"; Americo de Almeida, "O Garoto e o Mestre-Escola", "A Raposa e as Uvas" e "O Macaco Declamando"; Luiz Marinho, "O Gil"; Florencio de Almeida, "O Amanhecer"; Alexandre Martins, "O Ninho" e "O Alfabeto"; Judite Amato, "Os Cinco Sentidos e a Mentira; Ofelia Amato, "Não saber lêr; Bruno Bertolaccine, O Cavador e Um Monstro; Catarina Bari, Sombra; Domingos Passos, Confissão; Antonieta Morais, O Orgulho da Aguia e As Pombas; Lucilia Haas, Papai! Mamãi; Ernesto Tozzato, As Ovelhas; Marcelina Bari, Quadrinhas; Elisa Santiago, Canto da Manhã; Francisco Tognoli, O Dia; Edmundo Scala, Homini-Lupus e Na Aldeia.

O interessante diálogo Brejeirinho foi desempenhado por Ernesto Tozzato e Antonieta de Morais.

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

A quermésse, a este tempo (pouco menos de meia noite) ja tinha sido exgotada até á ultima prenda.

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

* * *

Dando esta noticia, cumpre-nos agradecer a dedicação da comissão auxiliar, que se compunha de Humberto Iartelli, João Minieri, Domingos Conforte, Henrique Tognoli, José Romero e Manoel Garcia bem comoa todos que tão gentilmente con-correram para o brilhante éxito de nossa festa.

* * *

Atendendo o pedido feito pela referida comissão, enviaram prendas para a quermésse as seguintes pessôas: João Casadei, quatro copos e um vaso; Francisco Tognoli, um belo cofresinho de madeira; Lucilia Haas, uma lata de goiabada e uma garrafa de licôr; João Crociatti, uma garrafade ho-

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

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

ANEXO V: Jornal O Início, nº 03 – 19-08-1916

O INICIO

A luz dessipa as trevas — **Publicação Mensal** — A razão emancipa as consciencias

ORGAM DOS ALUNOS DA ESCOLA MODERNA N.º 1

S. Paulo—Brasil | 19 de AGOSTO de 1916 | Num. 3

O Inicio

Sai hoje, após tanto tempo, o terceiro número de nosso modesto jornalzinho. Mas a culpa da demora, como os leitores já sabem, não é nossa. E' ainda uma das consequencias da crise, que tudo estraga nestes tempos. O papel está caro e o *arame* não dá para tanto. Assim, pois, que remedio? E' a gente fazer o que póde. Depois não é só O INICIO que sofre. Quantos jornais não há por aí, que hoje não podem manter regularidade na publicação? Demais, O INICIO, apezar de serio, é jornal de crianças, e as crianças, como é sabido, não têm dinheiro para muita cousa.

Todavia, ainda assim, O INICIO sai agora e continuará a sair sempre que possa, conservando a mesma feição e o mesmo espirito.

Feito por meninos e para meninos, fará o possivel para edificar os jovens corações de seus leitores, estimulando-os para a virtude e para a conquista do bem estar e da felicidade na terra.

E isso, caros leitores, já não é pouco nestes tempos em que o militarismo tende a dominar ás nações levando-as umas contra outras numa furia insana.

O INICIO aí está em seu terceiro numero, e agora promete saír com regularidade.

E esse é o nosso desejo.

A REDACÇÃO

Emquanto houver escravos, hão de existir as guerras. Emquanto houver imperadores, reis e principes, a paz é uma quimera.

(Do Livro da Paz).

EXERCICIOS DE

DESCRIÇÃO

Passeio á Caixa d'agua

Sábado, dia quatro de setembro, nós fomos á caixa d'agua. Primeiro, na nossa escola, cantámos os hinos «A Mulher e as Criancinhas». Depois saímos, quando eram onze horas, e fómos pela rua Saldanha Marinho até á rua Visconde Parnaiba e depois subimos a rua João Bueno. Quando estavamos mais ácima vimos gafanhotos grandes e pequenos. Pegámos tambem flores bonitas, botões de rosas e umas flores rôxas. Na ida e na volta vimos vacas e cavalos. Quando chegámos á caixa d'agua demorámos um pouco a achar seixinhos e enquanto isso o nosso professor foi procurar o guarda, que nos abriu o portão. Entrámos todos lá dentro. Quando entramos, ele disse a cada um de nós que não bulisse nas suas flores. E começámos a passear por entre as flores bonitas que tinha. Depois nós estavamos com sêde e o professor chamou a menina que nos guiava pediu-lhe uma caneca para nós bebermos agua. E ela foi e trouxe um copo e nos deu agua a nós todos. Depois nós viemos embora. Na volta vimos umbezerro morto e os corvos todos perto dele. E viemos embora para a escola, onde chegámos quando faltavam 15 minutos para as duas horas. Aí o professor nos deu o O INICIO e fomos contentes para nossas casas.

Escola Moderna n.º 1.

São Paulo, 14 de setembro de 1915.

EDMUNDO MAZZONE

ANEXO VI: Orientações gerais do roteiro de entrevista para TCC – 26/08/2015

ORIENTAÇÕES GERAIS DO ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA TCC – 26/08/2015*

HORÁRIO: Início (16h04); Término (17h)

ENDEREÇO: Rua Engenheiro Francisco Azevedo, 841, Vila Mariana, São Paulo-SP.

Entrevista com Adriano Gonçalves Skoda

Resumo do entrevistado: Graduado em Geografia na Universidade de São Paulo (USP), com a pesquisa "Kropotkin (1842-1921): Histórias Fantásticas de um Geógrafo Anarquista" em 2011, sob a orientação da Prof. Dra Larissa Mies Bombardi (USP). Iniciou Mestrado em Geografia em 2013, na área de Geografia Humana (Conceito CAPES 7), na Universidade de São Paulo (USP), com a dissertação "Élisée Reclus e o Estado Moderno", sob a orientação da Prof. Dra Larissa Mies Bombardi (USP), sendo bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.[59] Além disso participa e atua na Bibilioteca Terra Livre, cujo coletivo difunde o anarquismo em espaços acadêmicos, em centros de cultura social e em movimentos populares e coletivos. Por via de informação a biblioteca cria eventos, grupos de estudos, catalogação de bibliografias, digitalização de acervos históricos, possuem uma biblioteca e livraria; sendo o projeto financiado de forma autogestionada por seus próprios membros.

Observações:

1) A entrevista será realizada na forma de reportagem, estruturada em questões abertas, podendo ter eventuais questões adicionais a fins de maioridades curiosidades a respeito dos temas tratados ao longo da atividade. Também será utilizada a técnica de "*feedback",* em formato de resumo da resposta do entrevistado, para aproximar as questões e respostas.

2) Para fins de pesquisa, a entrevista terá o áudio gravado, por meio do uso de celular com aplicativo de voz. Após a entrevista, o áudio será transcrito e ficará anexa à pesquisa do entrevistador, somente com a plena e devida autorização assinada pelo entrevistado.

* Nota: duas cópias impressas de cada página, sendo uma das orientações gerais do roteiro, da autorização e das questões para o entrevistado e outra ao pesquisador.

59 Fonte: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4550335Z5>. Acesso em 26/08/2015.

ANEXO VII: Autorização para realização, gravação, transcrição e estudo da entrevista, com o pesquisador e mestrando (USP) Adriano Gonçalves Skoda

AUTORIZAÇÃO*

Eu, _____, portador do C.P.F. _____ e do RG _____, estou ciente das orientações gerais da entrevista e autorizo a realização da entrevista, bem como a gravação da mesma em aplicativo de gravação de voz, por meio de celular, sendo posteriormente transcrita pelo entrevistador para fins de realização de pesquisa de conclusão de curso em Geografia, seguindo as normas ABNT.

Assinam esta autorização:

_____

Entrevistado:

_____

Entrevistador: Hudson Alberto Rosa Ramos –

Licenciado e graduando em Geografia – Campus UNESP Ourinhos

(*duas cópias)

ANEXO VIII - Questões da entrevista

QUESTÕES DA ENTREVISTA*

1) Levando-se em conta que há algum tempo atrás, mais especificamente nesta década, tem ocorrido um resgate da produção bibliográfica de geógrafos anarquistas, que por sua vez tem sido esquecidos pela produção acadêmica oficial, tais como os casos do francês Elisée Reclus e o russo Piotr Kropotkin. Diante desse cenário, quais motivos e outras referências podem ser mencionados para esse resgate da geografia mais tendente ao pensamento libertário/anarquista ?

2) Na sua opinião, o que pode ser afirmado sobre as propostas destes dois geógrafos anarquistas, mais especificamente para as áreas da educação, pedagogia e no caso deste trabalho, ao Ensino de Geografia? Estes geógrafos são tão atuais quanto a sua época ou suas contribuições ficam marcadas somente ao contexto de suas épocas?

3) Na pesquisa que o autor/pesquisador realiza, que é sobre a proposta de ensino e as aulas de Geografia realizadas na Escola Moderna I e II, situada na região central da cidade de São Paulo, é possível afirmar que existe relação entre a proposta educacional destes dois geógrafos com o idealizador desta escola libertária, o pedagogo espanhol Francisco Ferrer y Guardiã? Se sim, como foi essa aproximação educacional e pedagógica?

4) Ao consultar os acervos históricos digitalizados e disponibilizados pela Biblioteca Terra Livre (BTL), os Boletins da Escola Moderna de São Paulo eram grandes ferramentas de alfabetização e conscientização da classe operária, assim como a proliferação de diversos jornais na imprensa operária no início do século XX? Se sim, como eram as relações entre essas primeiras escolas libertárias, com a imprensa operária e sindicatos?

~~**5)** Como objetivo desta pesquisa, o estudo de caso refere-se do ensino de Geografia realizado na Escola Moderna I e II de São Paulo, para mostrar a metodologia de ensino empregada nessas aulas. Qual sua opinião sobre esses métodos desenvolvidos naquela época se comparados com o atual modelo público de educação?~~ **(questão cancelada)**

6) Ao consultar os acervos históricos digitalizados e disponibilizados pela Biblioteca Terra Livre (BTL), foi possível consultar o jornal “O Início”, que era desenvolvido exclusivamente pelos próprios estudantes. Por favor, comente-nos mais sobre este jornal e o envolvimento desses estudantes, filhos de trabalhadores, no funcionamento dessa escola

~~**7)** Ao consultar trabalhos e artigos recentes sobre a temática dos Estudos do Meio, voltado para o ensino de geografia, diversos estudiosos relacionam esse assunto com as edições da Escola Moderna I e II de São Paulo, como escolas criadas por anarquistas, apresentando à Geografia uma importância central. Qual foi a contribuição geográfica dos anarquistas e libertários ao construírem essas escolas e na difusão destes jornais?~~ **(questão cancelada)**

***Obs:** cópia para o entrevistador e ao entrevistado

ANEXO IX: TRANSCRIÇÃO DAS QUESTÕES DA ENTREVISTA

Data: 26/08/2015; Local: Biblioteca Terra Livre; Endereço: Rua Engenheiro Francisco Azevedo, nº 841 (sala 4), Jd. Madalena, São Paulo-SP, Brasil; Início: 16h04min – Término: 17h00; Duração: 55 min. e 49 seg.; (1ª versão) Gravado e armazenado em aplicativo de gravação de voz, por meio de uso de celular, em formato de arquivo salvo "001.m4a"; Tamanho: 39MB (40.867.311 *bytes*) XI. (Versão atual: conversão de áudio m4a para mp3) *"Arquivo de voz 001 convertido.mp3";* Tamanho: 52MB (53.601.473 *bytes*).

1. APRESENTAÇÃO INICIAL

(00:00) (ruídos)
H.A.R.R. (00:02): Então, hoje estamos reunidos aqui para uma entrevista com Adriano Skoda. (00:08) Adriano Gonçalves Skoda é graduado em Geografia na Universidade de São Paulo (USP), com a pesquisa "Kropotkin (1842-1921): Histórias Fantásticas de um Geógrafo Anarquista" em 2011, sob a orientação da Prof. Dra Larissa Mies Bombardi (USP). Iniciou Mestrado em Geografia em 2013, na área de Geografia Humana (Conceito CAPES 7), na Universidade de São Paulo (USP), com a dissertação "Élisée Reclus e o Estado Moderno", sob a orientação da Prof. Dra Larissa Mies Bombardi (USP), sendo bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Além disso participa e atua na Bibilioteca Terra Livre, cujo coletivo difunde o anarquismo em espaços acadêmicos, em centros de cultura social e em movimentos populares e coletivos. Por via de informação a biblioteca cria eventos, grupos de estudos, catalogação de bibliografias, digitalização de acervos históricos, possuem uma biblioteca e livraria; sendo o projeto financiados de forma autogestionada por seus próprios membros. (01:01)

2. OBSERVAÇÔES GERAIS DO ÁUDIO E DA TÉCNICA DE ENTREVISTA

(01:02): Observações Gerais:
1) A entrevista será realizada na forma de reportagem, estruturada em questões abertas, podendo ter eventuais questões adicionais a fins de maioridades curiosidades a respeito dos temas tratados ao longo da atividade. Também será utilizada a técnica de "feedback", em formato de resumo da resposta do entrevistado, para aproximar as questões e respostas.
2) Para fins de pesquisa, a entrevista terá o áudio gravado, por meio do uso de celular com aplicativo de voz. Após a entrevista, o áudio será transcrito e ficará anexa à pesquisa do entrevistador, somente com a plena e devida autorização assinada pelo entrevistado.
*Nota: duas cópias impressas de cada página, para cada um, sendo uma das orientações gerais do roteiro, da autorização e das questões para o entrevistado e outra ao pesquisador. (01:41)

3. RESUMO DA PESQUISA

HARR (01:42) : Podemos começar?
AGS: Sim, podemos.
(01:43)
(ruídos)
(01:44)
Neste~~No meu~~ trabalho desevolve-se~~estou tentando desenvolver~~ um estudo sobre as aulas de geografia que ocorriam na Escola Moderna I e II, de São Paulo, na região central, que alfabetizava os operários e os filhos da classe trabalhadora. O ~~Meu~~ intuito é tentar discutir métodos e técnicas de ensino do estudo do meio, partindo das bibliografias clássicas, como a de Francisco Ferrer y Guardia, e outras mais recentes com a de Nídia Pontuschka. Então foram definidas as ~~escolhi~~ sete perguntas, tentando pegar alguns pontos centrais, como os acervos históricos de jornais da época e a produção bibliográfica do Reclus, Kropotkin e Francisco Ferrer.(02:29)

4. INÍCIO DA ENTREVISTA

(02:30) Então vou começar pela primeira pergunta (02:33)
H.A.R.R. (02:33):1. Levando-se em conta que há algum tempo atrás, mais especificamente nesta década, tem ocorrido um resgate da produção bibliográfica de geógrafos anarquistas, que por sua vez tem sido esquecidos pela produção acadêmica oficial, tais como foram os casos do francês Elisée Reclus e o russo Piotr Kropotkin. Diante desse cenário, quais motivos e outras referências podem ser mencionadas para esse resgate da geografia mais tendente ao pensamento libertário ou anarquista? (03:01)
A.G.S.(03:03): Ótimo, só que primeiro vou tentar ver se entendi certo a pergunta: que o objetivo é

tentar entender essa ...
H.A.R.R.: (…) entender esse resgate geográfico atual dos dois geógrafos.
A.G.S. (03:15): *Então ... Eu acho que t~~em, estive pensando um pouco agora pro mestrado,~~ sobre essa questão do resgate, ~~porque~~ historicamente ~~a gente~~ tem na História do Pensamento Geográfico oficial, quando se fala da retomada do Elisée Reclus e do Kropotkin, ~~se coloca~~ quando a Geografia crítica está surgindo e ~~quando ela estava~~ tentando questionar a Geografia teorética. Então, você tem um momento bem explícito dentro da ciência geográfica, dos anos 1960 para os anos de 1970, quando a Geografia teorética-quantitativa está muito forte. E aí os geógrafos críticos, na sua maior parte marxistas mas não só, eles buscam outros autores no passado pra tentar ver uma explicação, (de) tentar construir uma historiografia que não necessariamente levasse essa geografia enquanto instrumento do Estado. (04:09)*
(ruídos 04:10 – 04:14) ~~E aí,~~ Quando eu comecei a pensar sobre isso foi assim: "Bom, estes são os fatores objetivos internos da ciência geográfica"; mas o anarquismo tem uma retomada nos anos 60, fora das universidades, que me parece que há possivelmente uma relevância ~~tão importante~~ tão importante quanto esse embate que está ocorrendo dentro da geografia, pra tentar explicar porque os geógrafos anarquistas são retomadas naquele contexto. Então ~~você~~ tem toda uma questão em torno do "Maio de 68", a Guerra contra o Vietnã, ~~você~~ tem um panorama internacional, as crises internas no Partido Comunista (etc). Então ~~você~~ tem um panorama internacional que está debatendo história, sociologia, política, que não consegue mais usar nos arcabouços clássicos, buscar nos arcabouços clássicos as respostas para considerar naquele contexto~~, então:~~ (a libertação sexual e a luta pelos direitos civis nos Estados Unidos). Todos estes elementos de alguma forma vão começar a dialogar com o anarquismo e a gente consegue ver muitos autores clássicos do anarquismo sendo resgatados nesse contexto. (05:14)
(05:15) ~~E aí quando~~ Nos últimos dez anos ~~fazendo~~, tentando utilizar esta mesma chave de análise, que não fica presa dentro da geografia, mas que se abre para esse debate externo, quando ~~a gente vai tentar~~ entende-se o que está acontecendo na vida (das sociedades), no final do século XX, dos anos 1990 e a virada do século, ~~você~~ terão os movimentos antiglobalização (em 1999, 2000 e 2001) atuando muito forte. Então ~~você~~ tem uma busca por uma forma de organização autônoma em diversas esferas, ~~você~~ tem um fato que me parece interessante: que a maior parte das pessoas que estão se mobilizando, nesse contexto, são pessoas muito novas. Então são pessoas que ainda vão ter uma vivência universitária. Então o anarquismo provavelmente, não só na geografia, mas como em outras áreas do conhecimento, ~~e a gente~~ começa-se ver debates sobre o anarquismo na Antropologia, em outras, na Sociologia, na História; ~~coisa~~ (algo) que não existia nos anos 1990, ou até então era algo muito raro. E hoje em dia, principalmente por parte dos alunos, essa retomada e essa busca, no que diz respeito a essa inserção política que essas pessoas tem fora da universidade, e na hora de fazer, entraram na universidade e elas colocam isso como pauta e não necessariamente o contrário ~~(né?)~~. Não é que a universidade está pautando esse conhecimento que esses alunos estão desenvolvendo. Então me parece que essa retomada do anarquismo e desses geógrafos anarquistas tem muito a ver com isso. (06:33)
(06:34) Pra além disso, tem uma coisa interessante que é que no ano de 2005 ocorrem três eventos internacionais muito grandes na Europa, por conta do centenário da morte de Elisée Reclus. ~~E aí,~~ Com isso, ~~você~~ tem uma mobilização de ~~uma~~ parte da comunidade geográfica, de uma parte que é importante para a geografia brasileira que são os geógrafos franceses e italianos que estão promovendo esses eventos. Então geógrafos como Raffestin (que é muito reconhecido) e o Máximo Quaini (que escreve "Marxismo e Geografia"); são autores que participam desses eventos e que nos anos seguintes, pessoas que participaram desses eventos seguem publicando muito. Então, especialmente o Philipe Pelletier e Frederico Ferreti são os principais difusores das ideias do Elisée Reclus e do Kropotkin, dentro da geografia nos últimos anos e eles tem feito esse trabalho com muita qualidade. Então eu acho que começa a ter, dentro da geografia, essa junção. Então ~~você~~ tem, ao mesmo tempo, essa busca dos militantes que estão entrando na universidade querendo tensionar essas interlocuções dos anarquistas, quanto com uma esteira de produção acadêmica que ganha, me parece que ganha impulso nesse contexto. Então, acho que depois disso, muitos eventos tem ocorrido tanto aqui no Brasil quanto fora. Então acho que essa é a explicação que eu daria para essa retomada desses pensadores e desses militantes políticos na geografia nos últimos anos. (08:04)
H.A.R.R. (08:05) Interessante que o resgate é feito de fora para dentro da universidade. (08:09)
A.G.S. (08:09) Me parece que isso é que o que mais impulsiona~~, né?~~. Não sei, se ~~a gente consegue~~ é possível dizer, categoricamente, que é de fora pra dentro. Porque também tem essa produção interna e ~~a gente consegue ver procurando~~(é possível procurar) documentação, materiais que foram produzidos ao longo dos anos 90, ~~dos anos~~ 2000 e depois, (em) 2010. ~~Você consegue ver que~~ Teve produção dentro da universidade que ~~utilizavam~~ utilizava-se de uma maneira direta ou indireta, de

maneira primária ou secundária esses autores. Então, não gosto de ser tão categórico, mas pra mim sem sombra de dúvida, o quê mantém, o que faz com que se tenha uma reivindicação permanente desses autores, hoje em dia, é principalmente por conta das pessoas que estão vindo de fora ~~(né?)~~. Essas questões estão surgindo fora da universidade e que estão trazidas para dentro da universidade. (08:57)

A SEGUIR, QUESTÃO 2 E RESPOSTA

H.A.R.R. (08:58): Interessante. Visto esse resgate~~, por exemplo, você comentou~~foi comentado muito bem do resgate dos dois geógrafos que historicamente tem sido esquecidos, ~~(né?) deixados de lado,~~ subsumidos. **Busca-se saber, também,~~Estou querendo saber, também,~~** (encaixe para a pergunta 2) (Na sua opinião,) **... o que pode ser afirmado sobre as propostas destes dois geógrafos anarquistas, mais especificamente para as áreas da educação e pedagogia? (No caso deste~~do meu~~ trabalho, voltado ao ensino de Geografia). Estes geógrafos são atuais pra serem utilizados ou eles ficam presos ao contexto da época? (09:40)**

A.G.S. (09:41): *~~Eu acho que~~ Tem elementos que ~~a gente poderia dizer que~~ são datados, são debates que eles estão promovendo que tem a ver, especificamente, com o contexto que eles estão vivendo, mas no geral eles são absolutamente atuais. Existem as discussões básicas que eles estão fazendo, eles estão debatendo sobre, principal mente, "O que deve ser a educação?", "O que deve ser o ensino?".~~ e aí Entendendo que o ensino não é uma esfera isolada da sociedade, a escola não é um espaço privilegiado, pois é um espaço tão importante quanto o sindicato, quanto a casa, quanto qualquer esfera da sociabilidade humana, mas de que tem particularidades. (10:31)*

(10:32) Então quando (pensa-se)~~a gente vai pensar~~ a escola, o Elisée Reclus no capítulo sobre a Educação, no "O Homem e a Terra", ele vai propor um modelo de escola que ele está dialogando com os pensadores de sua época; então ele não é uma pessoa que está pensando fora de parâmetros, ~~ele~~ está pensando com um diálogo com o contexto que ele está vivendo, mas ~~ele~~ está pensando, por exemplo, que a mediação por livros didáticos impondo a leitura para os alunos é uma coisa ~~que é~~ ruim, ~~que é muito~~ . Melhor o contato direto com a natureza, pois~~que~~ o professor não é aquele que ensina, senão aquele que media a relação e que possibilita ~~avançar~~ avanços nas perguntas que os alunos fazem. ~~E aí~~ A educação não é um processo de acúmulo e empilhamento de conhecimentos, senão de desenvolvimento da imaginação. ~~E aí, quando por exemplo,~~ Quando Elisée Reclus e Kropotkin estão pensando o diálogo com os desenvolvimentos da psicologia infantil da educação que estão começando a acontecer naquele contexto, ~~que~~ ainda é muito incipiente isso. Eles estão pensando nas faixas e períodos de aprendizagem, então ~~eles~~ estão pensando que, ao pedir para uma criança de três anos que ela estude um livro, isso (seria)~~é~~ um absurdo. Então o que atrai uma criança de três anos para o desenvolvimento :são as saídas de campo (?)~~é~~ Ouvir as histórias fantásticas que colocam em risco a vida de uma pessoa (?), de um navegante qe foi para uma região tal (?) ou de uma pessoa que escalou uma montanha (?). Então, tentando uma ~~dimensão, uma~~ compreensão do lúdico, numa determinada faixa etária da criança, tendo a compreensão de que, depois de fato são as saídas de campo, (também)é a vivência com a natureza ou com o ambiente que elas vivenciam, pois ~~que~~ possibilitam uma aprendizagem da realidade; depois é o contato direto, ~~é~~ a produção intelectual e ~~aí a produção~~ manual. Então ~~você~~, trabalhando-se no desenvolvimento de coisas e ~~aí você~~ solucionando os problemas que surgem no processo de construção de alguma coisa~~, alguma coisa que é~~ útil, que tem a ver com a comunidade, que vai fazer com que ~~você~~ consiga-se desenvolver ~~uma~~ melhor compreensão de todo o processo. Então (essa questão é)~~essa coisa~~ da Instrução Integral que o Reclus, o Kropotkin e o Bakunin estavam debatendo muito nos anos 60 e 70 do século XIX. (12:54).

(12:55) Então, esses são elementos que estão presentes ~~que~~ , quando ~~a gente transpõe para nossa~~ transpostos à realidade, pode-se~~a gente vai~~ pensar na escola Waldorf. A escola Waldorf, que hoje em dia tem sido, para uma boa parte dos pedagogos um paradigma educacional. Uma boa parte do que a Escola Waldorf propõe de não cisão entre trabalho intelectual, trabalho manual e de trabalho de campo estão presentes ~~ali~~. ~~E aí eu acho~~ Interessante, pois ~~a gente~~ teve-se um debate recentemente, lá em Uberlândia, que teve um evento sobre a 'Semana de História', dos alunos da Universidade Federal de Uberlândia e a ~~gente~~ Biblioteca Terra Livre propôs uma oficina, um minicurso de Educação Libertária que~~e aí~~ surgiu essa questão. Mas será que os Waldorf, Rudolf Steiner e outras pessoas que estavam propondo essa educação Waldorf leram o Reclus, o Kropotkin e os pensadores da educação libertária? ~~Eu acho~~ Difícil afirmar isso, mas o que é fácil de dizer é que tanto o Rudolf Steiner e as pessoas que estavam nessa linha da Escola Waldorf, quanto Reclus e Kropotkin, todos eles leram o Goethe (que é o filósofo alemão, pedagogo, artista e tudo mais...). E o Goethe ele tinha uma discussão em que ele era um naturalista, ele tinha essa discussão com o contato com a natureza e é a partir disso, tanto o Reclus, quanto o Kropotkin, quanto essa linha pedagógica alemã, eles

'bebem' dessa tradição. Então é possível ver que ~~você vê que~~ pra todas essas correntes mais progressistas que ~~a gente~~ são chamadas, tem uma influência muito grande do Pestalozi (que se não me engano é um pedagogo suíço, século XIX, que influencia um monte de gente) e o Goethe.(14:31)
(14:32) ~~Então você~~ Tem-se uma linha de pensadores ~~que tem~~ numa perspectiva mais empírica ~~que~~ vai influenciando ~~muito~~ diversas correntes ~~e aí~~ . O que acontece no caso da educação libertária e ~~acho que~~ do ensino de geografia~~, mas principalmente do ensino de geografia~~ ligado à perspectiva libertária, é que essa geografia e esse ensino não instituem a experiência real da reprodução da vida ~~(né?)~~. Então você tem o tempo todo, numa perspectiva libertária, a preocupação do trabalho; essa mediação que ocorre na vida de todo mundo, essa imposição que todos os indivíduos modernos tem, que é trabalhar, e os anarquistas não se isentam de debater isso. E ~~da gente~~ pensar não só na esfera do aluno, mas na esfera da família ~~(né?)~~, que os pais estão trabalhando, os tios, os avós, os cuidadores - todo mundo tem que trabalhar e a criança vivencia o trabalho. E pensar sobre isso, a saída de campo não e só pra natureza, mas também na fábrica, é pro comércio, é também pra mostrar a exploração, é pra mostrar como que a sociedade se organiza e como que as crianças também podem ter um papel ativo e pensar sobre essa organização e essa reestruturação da vida social. ~~Acho que no caso específico da geografia tem muito disso. (15:52)~~

(OBS.: A SEGUIR ESTÃO A TERCEIRA PERGUNTA E A RESPOSTA)
H.A.R.R. (15:53): Compreendido.~~(é...)~~ **3) Foram consultados ~~Eu consultei~~ alguns trabalhos acadêmicos** ~~(né?)~~**, como o do Robledo, o do Rodrigo Rosa e há aproximações com Reclus, quando ele veio para o Brasil** ~~(né?)~~ **ele, escreve aquele grande livro *"Estados Unidos do Brasil"*, no~~~~onde ele foi para o~~ **Rio de Janeiro e ~~ele~~ teve uma influência muito grande em escolas que foram desenvolvidas, assim como outras grandes pessoas e militantes que vieram ao Brasil e criaram as escolas libertárias, por exemplo a Escola Moderna com o (prof.) João Penteado. Então vou colocar a atenção agora no João Penteado, porque na pesquisa coloca-se~~~~estou tentando colocar é~~ o tipo de proposta de ensino de geografia realizado na Escola Moderna I e II. E pelas leituras feitas~~que estou fazendo~~, pergunta-se~~eu quero saber~~ se existe ~~se existe~~ uma relação direta com as obras do Elisée Reclus, do Kropotkin com o Francisco Ferrer y Guardia? Se existe essa aproximação e quais que são as contribuições que entraram pra história, não só as Escolas Modernas mas várias outras escolas que existiam** ~~(né?)~~ **que se espalhavam no interior do estado, e outros estados do Brasil. Por favor, comente~~~~Gostaria que fvocê comentasse~~ sobre esse tipo de geografia desenvolvida na Escola Moderna, que é um assunto que se for estudar hoje acaba sendo um assunto novo (o que é um registro muito importante)~~, se você puder comentar sobre a geografia da Escola Moderna será muito interessante.~~ (17:31)**
A.G.S. (17:32): *~~(Tá) Acho que~~ O primeiro ponto pra deixar bem claro é que o projeto da Escola Moderna, ele se inicia em Barcelona em 1901, esse projeto ele dura~~, acho que~~ de 1901 a 1905 e ~~ele~~ ocorre ininterruptamente; depois em 1906 a escola é fechada e o Ferrer tenta reorganizar a escola e por muita pressão externa ele acaba não reorganizando e ele funda uma Liga de Difusão do Ensino Racionalista da Educação (ou do ensino racionalista), que é a partir de onde começa a circular tanto na Europa, quanto às Americas e~~, pra fora, nos~~ outros continentes essa perspectiva pedagógica da Escola Moderna. Esse projeto pedagógico começou em Barcelona e desde o fechamento da escola em 1906, ~~(a gente) quando se fecha a Escola Moderna em Barcelona,~~ nos jornais anarquistas do Brasil era possível ~~você já consegue~~ encontrar vários relatos e ~~várias~~ matérias denunciando esse tipo de ataque a escola do Ferrer. (18:42)*
(18:42) Então já existia toda uma tensão, todo um conhecimento e informação por parte dos anarquistas no Brasil, em relação ao que se passava na Espanha nesse contexto. ~~Acho~~ Isso (é) uma coisa importante, ~~e aí~~ quando o João Penteado funda a Escola Moderna nº 1, por volta de ~~se não me engano de~~ 1912, essa escola está pautada em todos os princípios que a escola do Ferrer estava propondo. Então, quando se faz ~~a gente pega, especificamente,~~ a relação do ensino de Geografia e da educação proposta pela Escola Moderna, é importante lembrar que o Francisco Ferrer, ele tinha contato direto tanto com o Kropotkin, quanto com o Elisée Reclus, eles trocam correspondências. Estima-se que ~~Senão me engano~~ ele trocou correspondência com o Reclus, entre 1902 e 1905 (que é o ano da morte do Elisée Reclus). (19:40)
(19:41)E para o Elisée Reclus, um~~a das coisas~~(dos pontos) importantes é que o Ferrer ~~ele~~ não está satisfeito com nenhum livro didático (e com) nenhum livro que existe na Espanha naquele contexto; ele fala que todos os livros estão imbuídos ou embebidos numa ideia de Estado e de Igreja. Então, e faz de início que esse material não serve pro ensino, ele não serve para ser utilizado como base para qualquer estudo sério. Então no trabalho nessa escola vai se desenvolver no próprio material. A partir disso eles vão criar uma linha editorial, desenvolver um editorial, uma editora da Escola Moderna pra fazer sua própria biblioteca. Então a Escola Moderna começa a pedir para militantes, para cientistas

que tem uma perspectiva laica produzirem conteúdos e uma das pessoas as quais o Ferrer pede material é, exatamente, para o Elisée Reclus. O Elisée Reclus nega essa possibilidade, porque ele fala que os alunos em sala de aula não devem ter nenhum contato direto com livro, (pois) quem tem acesso direto aos livros são os professores e, a partir do estudo dos livros, é o professor que vai trabalhar os temas com os alunos. Então, ele tira essa perspectiva de que os alunos tem que decorar o que está presente no livro e, coloca na relação entre professor e aluno, a possibilidade de trabalhar os temas, porque, principalmente está pensando que se não for o professor que vai transmitir o conhecimento, senão o aluno que vai, a partir de seu desenvolvimento trazer as perguntas. E, a partir dessas perguntas, com a base teórica que o professor desenvolveu e se apropriou, a partir das leituras, é aí recolocar novos elementos pros alunos. ~~Então essa é uma influência direta do Reclus nessa pedagogia, isso vai ser adotada na Escola Moderna.~~ Então, essa é uma influência direta do Elisée Reclus no desenvolvimento do processo pedagógico da Escola Moderna. (21:42)
(21:43) E o Kropotkin também tem contato com o Francisco Ferrer. Ele ~~Kropotkin~~ vai morrer só em 1921, então ele vive mais que o Ferrer, que é executado em 1909. Ele ~~E o Kropotkin~~ também troca algumas cartas com o Ferrer, pois ~~ele~~ é um entusiasta da escola e sempre foi. O Kropotkin tem uma visão ~~bem...~~ (por mais que ele faça muitas críticas a escola) bastante positiva do processo educativo e acha que a emancipação passa pelo desenvolvimento intelectual de todos os indivíduos. ~~E aí~~ O Kropotkin ~~ele~~ tem uma coisa que é a produção; nos textos dele sobre educação, ele fala da produção de material dos alunos. Isso, não se sabe se ~~eu não sei~~ é, direta ou indiretamente, uma referência que o Ferrer faz, quando ele propõe para os alunos desenvolverem o jornal. Então, na prática, na Escola Moderna de Barcelona não existiu um jornal exclusivamente dos alunos (o jornal era "O Boletim da Escola Moderna") de Barcelona, que servia tanto para difundir os textos dos professores, dos cientistas, dos pais, como também dos estudantes. (22:49)
(22:50) Mas, aqui, no caso do Brasil existiu e foi criado "O Boletim da Escola Moderna", que era o boletim feito pelo João Penteado principalmente, mas contava também com as contribuições e o jornal "O Início", que foi o jornal escrito especificamente pelos alunos. E com isso, esse era um método pedagógico que tinha uma preocupação de desenvolver o trabalho intelectual e o manual, a produção comum dos elementos educativos. ~~A gente poderia~~Pode-se dizer, num é a palavra certa pra aquele contexto histórico, ~~mas não se utilizava essa palavra pra falar sobre isso, mas a gente pode dizer~~ do empoderamento dos alunos, de um conhecimento colocando sua própria voz pra fora, sendo responsáveis por aquilo que eles falavam, fazendo com que essas informações circulassem. (23:40)
(23:41) ~~Então acho que~~ Isso é um ponto importante e uma coisa que o Kropotkin aponta, principalmente quando ele está escrevendo aquele texto, " O que a geografia deveria ser?", ele está falando sobre a troca de cartas, a troca de materiais entre alunos de diversas escolas. Isso cria, de uma maneira muito direta, uma prática que é muito clara para os anarquistas que é a questão do internacionalismo. Ele está propondo que as crianças de diversos países troquem cartas entre elas, para cada uma delas contar o que acontece em seu país e descobrir o que acontece no país do outro. E com isso ele consegue entender que é um método muito eficiente de se criar laços fraternais entre pessoas da mesma classe social. Então, ele está propondo esse método, como um método de criação dessa ideia de fraternidade universal, que de certa forma é uma proposta anarquista de derrubar as fronteiras, e não só derrubar as fronteiras para cada um permanecer no seu lugar, com medo dos outros, mas cada vez mais a gente ser mais sensível às coisas que estão acontecendo em todas as partes. ~~Então, acho que~~ São fatos que tem ligação com a proposta da Escola Moderna, tanto de Barcelona quanto daqui de São Paulo e, efetivamente na ~~Escola Moderna~~ de São Paulo, também se aplica isso. (24:57)
(24:58) O jornal, que tem uma perspectiva ~~que me parece~~ geográfica, se for pensar ~~dessa maneira,~~ da produção, da circulação, do diálogo, da construção do conhecimento que está extremamente territorializada nessa prática, as saídas de campo. Então é possível pegar uns fatos do jornal "O Início", em diversos momentos de saídas de campo, ~~você vai ver~~ crianças de diversas faixas etárias relatando sua experiência, caminhando pela margem do (rio) Tietê, caminhando por uma indústria, caminhando pelas ruas da cidade; que são experiências bem diretas, uma construção de uma narrativa dessa prática e a questão de como se desenvolve o ensino da geografia, mas não só da geografia, mas como de todas as outras áreas de conhecimento. (25:45)

OBS: ABAIXO QUESTÃO 4 (ADAPTADA) E RESPOSTA

H.A.R.R (25:46) As próximas perguntas vão dialogar exatamente sobre esses materiais que ~~eu pensei~~ foram pensadas numa sequência. Por exemplo, **(questão 4)** ~~**consultei**~~ **Ao consultar os arquivos digitalizados no sítio eletrônico da biblioteca terra livre,** ~~**localizei**~~ **foram localizados os Boletins da Escola Moderna de São Paulo e que, por exemplo, eles são grandes ferramentas de alfabetização e conscientização da classe operária, assim para os próprios filhos dos**

trabalhadores. Ao mesmo tempo existia essa difusão e ~~assim como tinha~~ os jornais operários. Então, ~~eram grandes ferramentas,~~ além do fato de terem sido grandes ferramentas (pedagógicas), quais eram essas relações que existiam entre essas escolas, com essa produção de material da imprensa operária e os sindicatos; o que fazia isso tudo mover, estar junto? Existe uma relação nisso? (26:38)

A.G.S. (26:38): *~~Eu acho que~~ Tem uma relação ~~que tem sido~~ estudada recentemente, que é uma discussão de que~~, quando você está,~~ quando ~~você~~ não se espacializa essas práticas, fica difícil de entender o quão próximas elas estavam e elas não estavam próximas só ideologicamente, mas também ~~próximas~~ fisicamente. Interessante que os sindicatos de ofícios vários, os sindicatos em geral, tanto as ligas operárias e os diversas formas de organização política que os trabalhadores tinham (políticas e culturais), normalmente eles estavam organizados todos num mesmo edifício, na mesma sala. (27:18)*

(27:19) Então é interessante ~~você verque~~, por exemplo, ~~não me recordo, se~~ foi em uma das escolas, que não é da escola moderna, (mas) que era uma outra escola operária, (as aulas ocorriam)~~que ela ocorria~~ na sede do sindicato específico. Então, os jornais operários de tal grupo estavam ali presentes, e depois vinham as aulas (as crianças tinham aula ali), ou seja, no mesmo espaço tinham diversas atividades: festas de arrecadação de fundos ou as festas por algum motivo específico~~, ocorriam também~~ nesses espaços, ~~nesses~~ centros culturais ou ~~esses espaços~~ sindicais. ~~E aí~~ Todas essas pessoas diferentes transitavam pelo mesmo espaço. Isso fazia com quem as crianças elas tivessem tanto num momento educativo, quanto num momento festivo; e os adultos também tivessem entrando num momento político, explicitamente político de organização da luta, ou senão de momento de festa, diálogo, de construção cultural. Então essa sobreposição de práticas num mesmo espaço fazia, dava uma riqueza e diversidade que, as vezes, não se consegue ~~a gente não consegue~~ entender como, de fato, isso acontecia. (28:32)

(28:33) ~~E aí você~~ Imagina-se, aqui por exemplo: a gente (BTL) tem alguns jornais de outros grupos; agora ~~você~~ imagina um espaço que circulam diversos grupos, com muitos grupos trazem material, que ~~você~~ passa ali, pega, leva pra outro lugar, deixa na escola, na escola alguém circula o material em outro ambiente. Então ~~você~~ tem uma dinâmica da circulação da informação, das práticas, das greves, das questões organizativas, das questões festivas. Enfim, de questões que envolvem toda a vida; então os jornais, por exemplo "O Início",~~ você~~ imagina-se que estavam sendo distribuídos na escola, pra essas famílias, nesses espaços de organização operária ~~e aí você pega~~ Um operário cujo ~~que o~~ filho não frequenta a escola, ao ler ~~ele lê~~ o jornal, se interessa e mostra pro filho, ou senão ele incentiva o filho a ir pra estudar numa escola como essa, ou senão eles pensam em articular. (29:23)

(29:24) ~~E que aí você~~ Tem que ser ~~pensar~~ pensado que não só existia a Escola Moderna I e II, (mas) que foram escolas operárias que (também) tiveram influência dessa pedagogia racionalista. Então tiveram outras escolas em São Paulo e em outras partes do Brasil que tiveram essa influência e, muito, grande parte dessa influência, dessa informação circulou por conta, exatamente dese trabalho de divulgação, de construção que o operário estava fazendo. Então, ~~acho que~~ tem esse fator histórico que é muito marcante, que é efetivamente fazia com que as coisas ocorressem no mesmo espaço. Isso criava uma centralidade que possibilitava a dispersão~~, (né?)~~, não a centralização, não atraindo cada vez a informação pra lá, mas ~~poderíamos~~ poder-se-iam pensar de um jeito bem contemporâneo, um nó ou onde as redes se espraiam, se ligam; tinha uma centralidade que não era centralizadora. ~~Acho~~ Isso (é) uma coisa interessante ~~como a gente está~~, ao ~~tentando~~ entender esse processo das Escolas Modernas ~~mesmo que, que me parece~~ que é isso: existe uma indissociabilidade na educação, do mundo do ensino, do mundo trabalho e da cultura, dentro do movimento anarquista, principalmente nesse contexto. Pensa-se ~~Só penso~~ que as pessoas estão participando dos jornais, das escolas, dos jornais sindicais, elas são pessoas que estão envolvidas nessas esferas, em todas essas esferas. (30:52)

OBS.: ABAIXO ENCONTRA-SE ADAPTADA A SEXTA PERGUNTA, POIS FOCOU-SE À DISCUSSÃO DO JORNAL "O INÍCIO" EM SUAS CONTRIBUIÇÕES DE CONTEÚDOS GEOGRÁFICOS EXISTENTES, somando-se ao questionamento do "envolvimento desses estudantes, filhos de trabalhadores, no funcionamento dessa escola". E NA QUESTÃO 4 ESSE PONTO TAMBÉM FOI CONTEMPLADO.

H.A.R.R. (30:53) ~~Interessante.~~ **~~É, você~~ Tinha sido comentado (anteriormente), a respeito do jornal "O Início", onde os estudantes~~, ou do~~ tinham seu próprio órgão, foram analisadas~~ eu vi~~ algumas edições no sítio eletrônico digitalizadas, (disponibilizadas para versão digital de arquivo) ~~baixei tudo, montei um tipo de 'mini-acervo' pra prontuário, esses tipos de coisa~~. O mais interessante nesse jornal "O Início" é que o estudante está falando, mostrando sua realidade. Quando o autor leu não imaginou que os estudantes pudessem fazer um jornal**

naquela época. Existe uma coisa a mais a se comentar na geografia, no ensino de geografia, por exemplo pra esta questão - "O Início", que se for discutir algum ponto de questão de conceito na geografia, ou questão de um tema da geografia, pensa-se ~~a gente pensa~~ na hora da questão da escala, da escala local, [...], que outros autores, atualmente, vão tratar dessa forma. Mas é que dá pra perceber com essa leitura, com esse olhar, foi possível observar vi que no "O início" já existia isso. E com toda a limitação tecnológica da época, da própria ciência, ~~eu vejo isso particularmente como um avanço. Você vê~~ isso (pode ser visto) como avanço esse tipo de contribuição? (32:13)

A.G.S. (32:14): *~~Eu acho que~~ Existe uma clareza muito grande por parte dos operários que ~~acho~~ influencia no construir, e se arraigando nos espíritos, pra assim dizer, uma frase forte, mas desde a I Internacional há um lema que é "A libertação dos trabalhadores será obra dos próprios trabalhadores". Isso cria uma consciência que "a construção é possível, e à construção seremos nós que teremos de fazer". Então, "o novo é um trabalho nosso". Quando pensa-se de ~~a gente pensa no~~ início, projetam-se ~~a gente projeta~~ "nossas facilidades", na ausência de facilidades naquele contexto, por questões econômicas, técnicas, enfim, de qualquer natureza. (33:11)*

(33:12) Ao ser projetado ~~Quando a gente projeta~~ isso, ~~isso se~~ depara-se com algo mais difícil de fazer, mas pros anarquistas sempre teve uma questão muito clara de que, a diferença entre você conseguir ou não fazer com que as ideias circulem tem a ver com ~~sua~~ a vontade de construir isso. Então, pra ~~você~~ produzir um jornal, ~~você~~ precisa do que? ~~Você~~ Precisa ter um texto, um papel e precisa colocar numa gráfica. Isso se ~~você~~ tem a gráfica, se ~~você~~ não tem a gráfica, ~~você~~ precisa-se de recursos pra pagar a gráfica. Ao precisar~~Se você precisa~~ de recursos pra pagar a gráfica, ~~você~~ precisa-se mobilizar esse recurso. Como ~~você~~ mobiliza-se esse recurso? Fazendo alguma atividade pela qual as pessoas possam, ou não, contribuir voluntariamente. Caso seja uma festa, as pessoas podem doar uma quantia ou elas podem ter uma entrada (existem várias estratégias). Então o que aparecia pra eles, é que essas crianças já estavam se apropriando desse processo: "A gente quer fazer um jornal, a gente quer que as pessoas compartilhem que estamos vivendo na escola, a gente acha isso muito legal, a gente vai descobrir como fazer isso". E elas descobriram que não estavam criando o novo, mas criando o novo para elas, mas se apropriando das experiências que as outras pessoas tinham. (34:27).

(34:28) Então essa prática era muito comum dentro do movimento operário, como por exemplo, mobilizar pessoas para arrecadar fundos em prol de um jornal, que existe até uma piada que era contada antigamente: "O que acontece com três anarquistas quando sentam a mesa? Funda um jornal". Por que, pros anarquistas fundarem um jornal não se precisava de nada, apenas de pessoas que gostavam de escrever e que suas ideias circulassem; e os jornais normalmente duravam duas ou três edições. E o jornal "O Início" também, não durou mais do que isso. Este jornal não tem uma vida longa, que tem apenas poucas edições, pois tiveram muitos problemas econômicos. E quando são analisados ~~você pega~~ os boletins da escola moderna, observa-se ~~você vê~~ que eles estão sempre com dívidas, mas era aí uma forma de eles tentarem, também, fazer com que o projeto fosse visível e as pessoas solidarizassem pra construir e isso criava essa prática. (35:16).

(35:17) ~~Então acho que~~ Tem a ver com esse processo, que hoje em dia acha-se ~~gente acha que é~~ mais fácil desenvolver isso, mas quando pensa-se~~a gente vai pensar~~ numa estratégia didática, por exemplo, então "vamos fazer um meio de comunicação dos alunos". Na minha época que eu estava saindo da escola, o que estava na moda era fazer blogs. Hoje em dia talvez seja criar um grupo do whatsapp, algo assim. E aí a gente pensa assim: "Ah, bom, certo!". Isso faz com que a pessoa~~você~~ consiga escrever, mas quem está lendo o que está escrevendo (?), é a pergunta que vem logo em seguida. A pessoa~~Você~~ está escrevendo porque ela~~você~~ está praticando a ~~sua~~ escrita, ou a pessoa~~você~~ está escrevendo porque o que ela quer dizer necessita de ~~ocê te ago a dizer e quer~~ um interlocutor. Se a pessoa quiser ~~você quer~~ um interlocutor, a pessoa~~você~~ precisa estar onde o interlocutor está. E mais do que isso, a pessoa~~você~~ precisa apresentar isso de um jeito que as pessoas tenham interesse de ler. Isso cria toda uma questão que, pra mim tem absolutamente tudo a ver com a história do movimento anarquista de que a propaganda, no sentido de propagar a ideia, não no sentido de uma falsa imagem sobre qualquer coisa. Propaganda em ajudar em prol de uma ideia, isso é um pressuposto. Se o indivíduo ~~você~~ está preocupado com propaganda, você se preocupa o tempo todo com a linguagem.~~E aí~~ Isso é uma questão importante, quando ~~você~~ começa-se a entender um indivíduo que não só escreve, mas ele tem consciência da linguagem e que ele está buscando interlocução; isso é um processo educativo brutal, pois consegue ter uma clareza sobre a relação não só o indivíduo, ou o eu, que é capaz de escrever, mas o "nós queremos construir alguma coisa em conjunto". (36:57)

(36:58) Esse processo pelo que ~~me~~ parece, esse elemento ~~que esse elemento como elemento~~ presente na escola moderna é uma algo~~coisa~~ muito importante, ~~e aí~~ sem derivar disso um resultado

específico, mas depois ~~aí a gente~~ vai vendo cinco anos depois, dez anos depois, uma quantidade de jornais no Brasil que não é pouco pequena. Então a imprensa operária segue muita ativa na quantidade de greves que tem; então tem uma quantidade de informação que está circulando nesse contexto é muito grande. Então ~~acho que~~ é interessante a gente pensar nisso, esse movimento todo de criação, de produção, de desenrolar desse processo numa escala social, num período posterior que não dá para ~~a gente~~ derivar disso, mas dá pra ~~gente~~ entender que esse processo de constituição de informação dos indivíduos que aprenderam a fazer mais, que aprenderam a estar nesses espaços público construindo argumentos, construindo discursos políticos; isso tudo segue nesses anos posteriores a escola muito intensos nessa sociedade. Isso ~~Acho que~~ é um elemento importante pra ~~gente~~ pensar-se nesse contexto. (38:15)

H.A.R.R. (38:16) Interessante. *Eu acredito que ~~umas~~ outras duas questões que faltariam, ~~acho que~~ elas já foram contempladas, pois foram respondidas na ~~você explicou a~~ terceira e quarta pergunta, por exemplo, pela dinâmica (das práticas pedagógicas) ~~que a gente conversou.~~ (38:33)*
(38:34) A quinta pergunta vai falar sobre a questão do modelo publico atual de educação. (38:38)
(38:39) Mas pelo que estou entendendo é que a sétima pergunta acho que foi contemplada, *a questão ~~quando você falou~~ comentada da difusão da informação nos centros de culturas, nos sindicatos, nas escolas; circulam os jornais nesses espaços; ~~você me~~ fez lembrar da questão dos nós e das redes~~, fez pensar nisso~~ exatamente. Pode ser considerada ~~Acho que vejo~~ uma resposta da sétima pergunta, por exemplo, ao consultar trabalhos e artigos recentes da temática dos estudos do meio, que é colocado por alguns autores mais atuais, como uma metodologia de ensino que era empregada na escola moderna, nas escolas operárias e nas escolas livres, voltado pro ensino de geografia. Diversos estudiosos atualmente relacionam esse assunto com as edições da Escola Moderna I e II, como a Pontuschka, Claudivan Lopes e tantos outros na área de educação, como escolas criadas por anarquistas, por libertários, por pessoas ligadas ao movimento operário; apresentando à geografia uma questão de importância central, que ela foi colocada nos métodos de ensino além da questão formal da sala de aula, mas que a sala de aula é um elemento não único, que é o que a gente vê hoje atualmente. ~~Acredita-se que a contribuição geográfica dos anarquistas e libertários ao construir essas escolas e na difusão desses jornais que foi contemplada pelas questões anteriores que você respondeu.~~* A sétima pergunta está contemplada, depois registro na transcrição. (40:12)
(40:13) A última questão a ser feita~~que vou fazer,~~ é a quinta, na verdade. 5) O objetivo da ~~minha~~ pesquisa é o estudo de caso do ensino de geografia da Escola Moderna I e I, dos jornais operários que ~~estou~~ consultados nas várias digitalizações que existem da jornal A Plebe. E tem um jornal de Sorocaba chamado "O Operário", cujo entrevistador é~~e sou~~ de lá, possui uma versão de ~~tenho um~~ fac-similar, que dispõe-se ~~poderia~~ ajudar aqui com vocês e trazer pra mostrar; e na edição que eles tem de 1909, que quando surgiu um jornal foi segundo semestre de 1909, talvez~~acredito~~ já após a morte do Ferrer (acrescentou A.G.S.: no ano da morte de Ferrer), eles fazem uma referência a Francisco Ferrer, uma escola operária em Sorocaba fazendo, tinha muita presença dos anarco-sindicalistas dentro dos sindicatos e dessas escolas também em Sorocaba. (41:13)
(41:14) Se~~ a gente~~ for perceber essa contribuição que tenta ser resgatada e mostrar as importâncias dos métodos de ensino, como pode ser o tipo de discussão que ~~a gente~~ pode fazer com a escola pública hoje? Não se analisa~~, que nós não analisamos~~ (nos) professores da escola pública, ~~(pra eles) não existe~~ uma grande liberdade para tratarem dos conteúdos. Mas um assunto tratado em grupos de estudos e de pesquisa da universidade, que é a questão da autogestão pedagógica, que as vezes dá pra trabalhar, as vezes não, tem que negociar com a escola, com as coordenações pedagógicas, por exemplo. Esses métodos, essas práticas, esse legado que foi criado dentro dessas escolas, assim como na imprensa, no movimento operário essa fusão, uma intercalando-se com a outra. Isso poderia esbarrar em algumas coisas da escola pública oficial. Você acredita que algumas práticas podem ajudar a escola pública, quando essas práticas de ensino quando ocorriam, como uma inspiração. Como que você vê essa comparação da escola pública atual? (42:24)
A.G.S. (42:25): *~~Eu acho que A~~ primeira coisa que ~~a gente~~ precisa se perguntar, é que quando surgem as escolas públicas, por que senão ~~a gente vai, me~~ parece que ~~a gente ,na verdade,~~ está ~~se~~ invertendo-se historicamente a pergunta, pois a pergunta é: Em que medida a escola pública ela foi criada, ou ela foi universalizada? Por que ela já tinha sido criada, mas não universalizada. Ela foi universalizada para combater as escolas operárias que estavam sendo criadas pelos próprios trabalhadores. E tem a questão ~~aí essa, que a gente~~ se faz de~~uma~~ defesa da escola pública, porque no modelo social que ~~a gente~~ tem hoje em dia, de criação e desenvolvimento das escolas,*

universalização do ensino, assim como o processo aconteceu nos sindicatos se atrelavam de uma maneira juridicamente ao Estado. As escolas também foram atreladas ao Estado. Se ~~a gente~~ for pensar (lembrando tem o MEC). O MEC ~~ele~~ dá as diretrizes. As diretrizes elas são flexíveis, e a gente sempre fica tentando pensar como a gente pode agir dentro da flexibilidade que o MEC promove da autonomia pedagógica? (43:50)

(43:51) Para os anarquistas e o movimento operário (,estes) não estavam falando da autonomia pedagógica, mas sim em seu sentido pleno - de autonomia pedagógica, autonomia econômica, autogestão pedagógica, autogestão econômica - que é aí que você tem a construção da escola, assim como da manutenção da escola, como processo de um projeto social, não só como um momento da relação, ou de momento de mais liberdade, do que os momentos de onde não precisam estar lá. ~~Acho que~~ Isso é a primeira contradição que é importante ~~a gente~~ pensar, de que a autogestão pedagógica que é possível de ser passada hoje, se constrói de uma negação ou na afirmação de uma ideia de liberdade que não é uma ideia que se expande (né?). Ela se expande utopicamente no sentido de que as pessoas falam "ahh não, mas seria tão bom que as coisas acontecessem dessa maneira!" E é isso que se ~~gente~~ vê em mais de 30 anos, ~~a gente~~ vivenciando esse mal estar de tentar fazer com que a educação seja mais livre, numa sociedade extremamente opressiva. E quando se ~~a gente~~ vê esses métodos pedagógicos da Escola Moderna porque que as saídas de campo eram empíricas e necessária, porque ~~você~~ mostrava a contradição; ~~você~~ Saía-se da escola, ~~você~~ não ~~saia~~ da escola como espaço de liberdade. A educação anarquista não se dá dentro dos muros da escola pra que se tenha liberdade, se fora dos muros ~~você~~ tem a opressão do capitalismo e do estado. Ela vive dentro dessa contradição e muito influenciada por essa ideia do Bakunin de que a liberdade não existe, ela não está dada, (pois ele) não pressupunha que nem Rousseau de que as pessoas nascem livres e a sociedade (é que) tira essa liberdade delas, mas senão a sociedade constrói a liberdade. E ~~aí~~ pra construir a liberdade, ~~você~~ precisa-se saber o que ~~te~~ oprime, ~~você~~ precisa-se vivenciar a realidade. A escola anarquista pressupunha isso: pra ~~você~~ combater-se a realidade, ~~você~~ precisa-se conhecer a realidade. ~~E aí~~ Nesse sentido, quando fala-se ~~a gente está falando~~ isso na escola pública contemporânea é: "Quais são os princípios dessa escola?", "Porque essa escola existe?", "Ela existe às pessoas aprenderem a ler e a escrever?", "Existe porque todo mundo tem que estudar?", "Por que ela existe?". (46:18)

(46:19) Por que ~~aí a gente~~ tem uma contradição de projeto pedagógico. ~~Você~~ Tem por parte dos pais uma expectativa, por parte dos alunos outra expectativa, por parte dos professores outra expectativa, por parte do conselho pedagógico outra expectativa, por parte dos diretores outra. Então ~~você~~ tem uma sobreposição de expectativas absolutamente esquizofrênica, onde enfim elas não tem projeção de chegar em lugar nenhum. (46:45)

(46:46) ~~E aí~~ Quando ~~você~~ pega-se uma Escola Moderna ou a escola La Rouche (que é a escola que o Sebatian Faure que organizou, essas são escolas que os projetos pedagógicos, os projetos de manutenção econômica, o projeto de desenvolvimento de ensino, tudo isso dava de maneira integrada entre os alunos, os professores, comunidade. Então, tudo isso existia um projeto comum, aquela escola era um projeto social. Ela existia dentro de uma sociedade e para a sociedade, com a perspectiva de desenvolver essa sociedade. Isso é uma coisa clara, e hoje a escola pública que ~~a gente~~ tem hoje em dia, ela foi construída na negação, pra ser um fragmento dessa realidade, e não sua totalidade. (47:29)

(47:30) ~~E aí~~ Quando ~~a gente tenta~~ fala-se assim "Bom, quanto que a gente consegue operar, como a gente consegue levar esse projeto nas escola públicas". ~~eu acho que~~ Existem bons projetos acontecendo, só que enquanto a chave da organização desse projeto não tiver esse tipo de clareza de quais contradições que ~~a gente~~ está sendo vivenciando, a melhor estratégia que ~~a gente~~ tem é de organizar a luta ou é um processo educacional que esteja circunscrito dentro dessa realidade? Ou será que ~~a gente~~ pode aprender a buscar ~~ampliar~~ ambientes mais amplos? (48:08)

(48:09) A discussão é em outra pergunta, que a discussão que ~~a gente~~ tem hoje em dia, a geração que está hoje em dia na escola, não é a maior populacionalmente a maior quantidade de pessoas do país? Pra assim dizer. Então ~~quando você~~, pensando geograficamente na geografia da população, a nossa faixa etária é a faixa etária mais populosa da sociedade. A gente está no limite da barreira que está no gráfico. (48:37)

(ruídos – 48:37 a 48:40)

(48:41) A pergunta ~~pra gente~~ hoje em dia é: "~~A gente~~ Precisa-se educar as crianças ou a ~~gente precisa educar~~ a sociedade como um todo, sendo que as pessoas que estavam na fase de educação clássica, que é a educação de ensino de crianças e jovens, essas pessoas já se formaram?" Mas ainda se inserem ~~ainda~~ sendo analfabetas políticas, analfabetas sociais, numa perspectiva bem clara. Essas pessoas não tem nenhuma compreensão da sociedade no qual elas vivem, elas não tem nenhum desejo efetivo de construção, ou de nenhum projeto de sociedade. Quando ~~a gente está~~

~~pensando~~ pensa-se na questão da educação hoje em dia, num momento muito particular da história da humanidade, pois pela primeira vez a ~~gente~~ tem uma quantidade maior que estão numa faixa etária entre vinte e trinta anos, do que de entre zero e vinte anos. Como que ~~a gente~~ lida-se com esse tipo de formação? Que tipo de educação está sendo pensado ~~estamos pensando~~ aqui, que não é só o período dos cinco aos dezoito anos, mas sim um processo que ocorre pra vida inteira? O que a geografia, o que o ensino de geografia e o que o conhecimento geográfico pode ou não servir pra isso? (49: 54)
(49:55) Então são questões que ~~a gente~~ pode se lançar que tem muita pertinência, porque se não ~~a gente~~ cai no mesmo vício, não que seja ruim, mas ~~que eu acho que~~ é uma questão viciada, "como vamos salvar a escola pública?". A primeira resposta que se tem ~~eu tenho~~ é que a escola pública não merece salvação, porque ela surgiu pra combater uma educação que era muito mais plural que essa. Mas ainda sim tem uma validade, mesmo que ela não mereça a salvação, ela tem validade, mas ela tem validade num limite muito claro também, que é esse que ela está educando na melhor das hipóteses, quando ~~a gente~~ vai pensar nessa faixa etária de EJA que estão frequentando o Ensino Fundamental ou Médio. ~~E é aí que~~ Ela está trabalhando com pessoas que passaram pelo período clássico da sua formação, mas que ainda sim estão recebendo, mas apenas estão recebendo, eu diria na verdade instrução mínima de manejar alguns elementos, que é a escrita ou a matemática ou alum outro elemento para além disso. ~~Acho que~~ São questões que precisa se colocar hoje em dia, porque minimamente ela atendeu a toda a sociedade, todo mundo minimamente sabe ler e escrever. Agora o que ~~a gente~~ fazer com isso ~~a gente~~ não se sabe? Então, essa é uma pergunta importante de ~~da gente~~ fazer: o que ~~a gente~~ fazer com isso? O que ~~a gente~~ fazer com isso socialmente? Não só no individualmente, como ~~eu manejo~~ manejar as ~~minhas~~ habilidades adquiridas da escola, mas como ~~a gente~~ desenvolve-se isso coletivamente? Como ~~a gente~~ desenvolve-se o conhecimento, o interesse pelo debate e pela construção política? Então ~~acho~~ tem a ver muito com isso, pensar essa questão da educação pública, mas principalmente dessa ideia de conhecimento "verdade" que está na escola. (51:51)

H.A.R.R. (51:52): Grandes reflexões! ~~né?~~ Porque mudou muito~~, mudou muito~~ o cenário, o contexto, as possibilidades são cada vez mais difíceis. Existe uma complexidade~~, então a gente~~ (quando se) depara em situações (viáveis de) ~~consegue~~ pensar nessas práticas, fora desse modelo formal, por exemplo, projetos comunitários, cursos pré-vestibulares (tem pensado isso mas não que eles estivessem voltados a um produtivismo, não na linha de decoração, mas aqueles que querem pensar um cursinho popular, em que é uma possibilidade, tanto que ~~eu tenho trabalhado n~~o cursinho da Unesp Ourinhos refletiu sobre isso ~~(né?)~~. Vê-se ~~A gente~~ que a construção é coletiva e exige um esforço organizativa que num modelo tem sido repassado ou debatido ~~(né?)~~, em vista como a estrutura está colocada. Mas no momento dos cursos pré-vestibulares ou comunitários, alguns tem lançado essas questões. Então eu vejo isso como uma possibilidade. (53:13)
A.G.S. (53:13): Sim, e isso é tática, mesmo esse debate sobre o que são cursos pré-vestibulares ou pré-universitário. O (momento é de preparação) ~~Você está preparado~~ ou está preparando pro um novo momento da construção política? (53:31)
H.A.R.R. (53:32): Existe uma discussão dos cursinhos de pré-vestibular, pré-comunitário ou pré-universitário. No pré-universitário ~~você~~ luta-se para que o estudante da escola pública esteja dentro da universidade, usufruindo o serviço da universidade. É uma luta com certeza e é difícil. Quando é pré-comunitário é mais abrangente ainda, não é só o aluno da escola pública, mas pessoas que não estão na escola há vários anos. Então a gente tem estudado e algumas coisas tem ajudado a inspirar (o projeto)~~a gente~~. (Foram) nessas leituras clássicas (que) ~~e a gente está~~ que tenta-se desenvolver atividades, pra não ficarmos em método uniforme, em um único método, em cadeiras enfileiradas, que é justamente o Reclus fazia a crítica há um bom tempo atrás. Estou lendo ainda ele, o "Educação", porque toda vez que ~~a gente~~ se lê ~~ele~~, ~~você~~ sempre encontra-se alguma coisa a mais. (risos).(54:33)
A.G.S. (54:33) Da última vez que eu li eu me deparei com uma passagem em que ele fala que "a escola é uma prisão", aí ele está falando há cinquenta anos antes do Foucault (que vai falar a mesma coisa 50 anos depois). As pessoas já tinham essa compreensão, principalmente quando você está falando de uma parcela da sociedade que vivenciou a prisão, então o Reclus foi preso, o Kropotkin foi preso. Todo mundo sabe o que é a prisão? Todo mundo sabe como opera a disciplina? E aí é essa disciplina de Estado, tanto no caso da escola quanto no caso da prisão, elas tem elementos muito idênticos, ou muito similares, e é muito fácil conseguir fazer essa ponte do que é a escola com a disciplina, com os horários, essa formatação que é baseado na violência.(55:16)
H.A.R.R. (54:17): Tá certo. Eu acredito que a gente por questões da adaptação, pro trabalho de conclusão de curso, as questão contempladas. Eu vou estar finalizando o áudio agora. E eu agradeço

as informações disponibilizadas pra você e pro pessoal da Biblioteca Terra Livre que difunde esse conhecimento que passou pelos meios libertários e que pretende construir atualmente. (55:49)