

Vestígios históricos da educação anarquista no Brasil

Carlos Bauer & Marcelo Luiz da Costa

Resumo

No presente artigo procuramos detectar os matizes da ação e do pensamento libertário, observando os princípios anarquistas, dentre os quais o internacionalismo. Para tanto, são levantados os caminhos históricos percorridos pelo movimento operário brasileiro, detectando, assim, como alguns dos seus marcos, o Primeiro Congresso Brasileiro, de 1906, os intentos da implantação de escolas operárias, livres ou racionalistas, em geral, desde o fim do século XIX e, em particular, no início do século XX. Trazemos, também, o contexto histórico da época do surgimento da Escola Moderna nº 1, criada pelos anarquistas como modelo e que teve à frente João Penteadado, professor anarquista oriundo do interior paulista. A pedagogia libertária, que deitou suas raízes no socialismo e no anarquismo europeus, teve impactos políticos, culturais e o seu desenvolvimento histórico contou com a militância de brasileiros e a presença de imigrantes radicados no país.

Palavras-chave:

escola libertária; Escola Moderna de São Paulo; história da educação; João Penteadado.

Historical traces of anarchist education in Brazil

Abstract: In this article, we try to detect the nuances of action and libertarian thought, observing the anarchist principles, among which internationalism. To this end, the historical paths taken by the Brazilian labor movement are surveyed, thus detecting, as well as some of its landmarks, the First Brazilian Congress, of 1906, the intentions to implement workers' schools, free or rational, in general, since the end the 19th century and, in particular, the beginning of the 20th century. We also bring the historical context of the emergence of the Modern School nº 1, created by anarchists as a model and headed by João Penteadó, an anarchist professor from the interior of São Paulo. The libertarian pedagogy, which had its roots in european socialism and anarchism, had political and cultural impacts and its historical development counted on the militancy of Brazilians and the presence of immigrants living in the country.

Keywords: libertarian school; São Paulo Modern School; history of education; João Penteadó.

Traces historiques de l'éducation anarchiste au Brésil

Résumé: Dans cet article, nous essayons de détecter les nuances de l'action et de la pensée libertaire, en respectant les principes anarchistes, parmi lesquels l'internationalisme. À cette fin, les chemins historiques empruntés par le mouvement ouvrier brésilien sont recensés, détectant ainsi, ainsi que certains de ses jalons, le Premier Congrès brésilien, de 1906, les intentions de mettre en œuvre des écoles ouvrières, libres ou rationnelles, en général, depuis la fin du XIX e siècle et, en particulier, le début du XX e siècle. Nous apportons également le contexte historique de l'émergence de l'école moderne nº 1, créée par des anarchistes comme modèle et dirigée par João Penteadó, un professeur anarchiste de l'intérieur de São Paulo. La pédagogie libertaire, qui a ses racines dans le socialisme et l'anarchisme européens, a eu des impacts politiques et culturels et son développement historique a compté sur le militantisme des brésiliens et la présence d'immigrants vivant dans le pays.

Mots clés: école libertaire; École Moderne de São Paulo; histoire de l'éducation; João Penteadó.

Huellas históricas de la educación anarquista en Brasil

Resumen: En este artículo intentamos detectar los matices de la acción y el pensamiento libertario, observando los principios anarquistas, entre los que destaca el internacionalismo. Para ello, se relevan los caminos históricos recorridos por el movimiento obrero brasileño, detectando así, además de algunos de sus hitos, el Primer Congreso Brasileño, de 1906, las intenciones de implementar escuelas obreras, libres o racionales, en general, desde finales del siglo XIX y, en particular, principios del siglo XX. También traemos el contexto histórico del surgimiento de la Escuela Moderna nº 1, creada por anarquistas como modelo y dirigida por João Penteadó, profesor anarquista del interior de São Paulo. La pedagogía libertaria, que tenía sus raíces en el socialismo y el anarquismo europeos, tuvo impactos políticos y culturales y su desarrollo histórico contó con la militancia de los brasileños y la presencia de inmigrantes residentes en el país.

Palabras llave: escuela libertaria; Escuela Moderna de São Paulo; historia de la educación; João Penteadó.

Introdução

O presente artigo refere-se ao estudo histórico educacional da experiência pedagógica libertária em São Paulo, que se desdobrou entre os anos de 1912 até a década de 1930. A educação libertária constituiu o projeto do movimento anarquista, iniciado no século XIX, na Europa, tendo impactos políticos e culturais através da presença dos imigrantes, especialmente, portugueses, italianos e espanhóis no Brasil.

Embora tenham recebido fiscalização e até mesmo influência da ação do Estado, as escolas libertárias não pertenceram aos sistemas escolares oficiais, consistindo em práticas marginais e não formais, relativamente, ao processo de institucionalização educacional brasileiro.

O modelo referido aqui para a educação libertária vem da pedagogia libertária, formulada a partir das críticas do socialismo à dominação burguesa na sociedade capitalista do século XIX. Naquele contexto se esboçou um projeto educacional na Primeira Internacional, associação do movimento operário. O educador francês Paul Robin (1837-1912), um dos seus participantes e, como muitos socialistas, crítico dos sistemas escolares, de origem liberal-burguesa, foi o inspirador de Francisco Ferrer, educador catalão criador do modelo das Escolas Modernas, cuja fundação da primeira se deu em 1901 em Espanha.

A pedagogia libertária tem raízes no pensamento socialista. Este, no entanto, não pode ser entendido de modo homogêneo. Nascido no seio da sociedade burguesa industrial do século XIX, como sua crítica, compreendeu correntes diversas.

Não se trata aqui de conhecer sua heterogeneidade, mas apenas destacar os princípios básicos presentes no ideário anarquista, quais sejam o ataque a qualquer tipo de autoridade e hierarquia, o anti-clericalismo, o associativismo ou princípio federativo, a defesa do princípio da auto-gestão, da ação direta, livre e individual.

A proposta educacional anarquista baseou-se nos postulados da educação integral e do ensino racional. Destacam-se, neste sentido, alguns princípios como a concepção integral do ensino, que deveria ser teórico, prático, intelectual e moral, em que são desenvolvidas atividades de trabalho manual. Postulam, também, uma educação anti-autoritária, como queria Bakunin, um dos principais artífices e pensadores do ideário anarquista, cuja relação professor-aluno fosse natural, espontânea e livre, em lugar de uma relação de poder; a instrução deveria ser científica, racional e não dogmática, de caráter eminentemente ideológico (Lipiansky, 2007).

Em 1904, no Rio de Janeiro, Fábio Luz e Elysio de Carvalho (1880-1925), organizaram a Universidade Popular. Após o fuzilamento de Ferrer em Barcelona, por forças da repressão em 1909, foi criada uma Comissão Pró-Escola Moderna e anarquistas brasileiros, com o apoio dos imigrantes, empenharam-se na fundação desses institutos pelo país afora.

A Escola Moderna nº 1 de São Paulo¹ foi fundada em 13 de maio de 1912, por João Penteado (1877-1965). Em 1913, é criada a Escola Moderna nº 2 por Adelino Tavares de Pinho (Silva, 2009). Houve núcleos no sul do país, no nordeste e no interior paulista.

A perseguição em terras brasileiras não tardou e, em 1919, a escola moderna nº 1 foi um de seus alvos. Nos anos 1920, durante o governo de Arthur Bernardes (1922-1926), a repressão aos anarquistas e, de resto, aos movimentos populares e sociais, no contexto da chamada “questão social”, foi crescente e eivada de brutalidades.

Outros episódios completam o quadro histórico daquele conturbado período, tais como o movimento tenentista, especialmente, a completa falência do governo em deter a Coluna Prestes, a polarização político-ideológica no plano interno e externo causada pela ascensão dos fascismos, além das revoltas e da lutas do movimento operário que eclodiam com ímpeto e se generalizavam pelas principais cidades do país.

Alguns Centros de Cultura Social fundados pelos anarquistas na década de 1930 representaram força de resistência no regime varguista, de caráter autoritário e disposto a exercer o controle sobre o conjunto da vida social. Desta forma, em São Paulo, a partir de 1920, muitas escolas modernas fecharam, havendo deportações, prisões e mortes de militantes. O movimento das escolas modernas perdia sua efervescência nutrida desde os anos da década de 1910.

A Escola Moderna nº 1 perdeu até 1958 e, ao longo desse significativo período histórico de sua existência, adotou várias denominações, sucessivamente: Escola Moderna, Escola Nova, Academia de Comercio Saldanha Marinho, o que, por si só, além do fato de estar sob a direção, por muito tempo, de João Penteado, não se pode ter como garantia de uma longa vida do seu caráter libertário anarquista.

De qualquer modo, a experiência da Escola Moderna nº 1 é de expressiva importância, na medida em que se insere no contexto da história da educação e do movimento operário que se produziu, nos dois primeiros decênios do século XX, com uma considerável hegemonia da ideologia anarquista entre os trabalhadores brasileiros.

A educação libertária e a história “vista de baixo”

Este estudo se insere no âmbito da história da educação, em cujo campo, como lembra Miriam Jorge Warde (1984, p. 4-6), a ciência histórica e a pesquisa educacional andaram apartadas por muito tempo, de tal forma que não é possível pensar que os impactos de tendências na primeira, incidam na segunda. E as tendências nas pesquisas em educação no Brasil, entre 1971 e 1984 não tiveram a pesquisa histórica como base.

Analisando a produção científica no campo das pesquisas educacionais nas décadas de 1970 e 1980, Warde considera que, de modo geral, a história da educação se constitui mais como uma ciência auxiliar das “ciências da educação” não se

constituindo, até então, como um corpo disciplinar denso e rigoroso, que faz jus a métodos próprios dos quais não se pode abrir mão.

Na trajetória da disciplina *história da educação* na pesquisa educacional ela surgiu não pela mão de historiadores, mas foi proveniente dos pesquisadores do campo pedagógico, da teologia e da filosofia. Neste sentido, formou-se uma certa lacuna de uma autêntica “história da educação”, não porque não fora elaborada por historiadores, mas porque tendeu a negligenciar o rigor das questões historiográficas e os métodos do historiador, em particular, e das ciências sociais, de modo mais geral e em certa medida. (Warde, 1990, p. 7-8)

Neste sentido, este estudo procurou de localizar no âmbito de uma aproximação com a perspectiva da história da educação, sob um viés específico, distanciando-se da abordagem histórica mais tradicional. As primeiras escolas históricas – a primeira escrita da história sob o método científico – foram influenciadas pela visão positivista do conhecimento histórico.

Na Alemanha, esse espírito de crença na objetividade do conhecimento que, por isso mesmo, adquire uma dimensão de infalibilidade, esteve presente no método de crítica das fontes históricas postulado por Leopold Von Ranke. Na França esse mesmo movimento se deu, a partir de 1876, com o manual *Introdução aos Estudos Históricos*, de Langlois e Seignobos.

O fato é que a historiografia fundada em tais moldes deu origem a uma história baseada nos fatos do Estado ou do governo, de seus vultos, governantes e líderes, ou seja, uma história em cujos atores não estavam incluídas as camadas populares. Esta perspectiva tradicional oferece uma visão de cima, no sentido de que tem sempre se concentrado nos feitos dos grandes homens, estadistas e generais, restando ao resto da humanidade um papel secundário no drama da história.

A história tradicional, portanto, se constituiu de início como uma história eminentemente política e embora outros tipos de história – a história da arte, da cultura, por exemplo, ou a história da ciência – não fossem totalmente excluídos pelo paradigma tradicional, eram marginalizados no sentido de serem considerados periféricos aos interesses dos “verdadeiros” historiadores. (Burke, 1992, p. 10-15)

Esse modo de construir o relato histórico introduziu o primeiro paradigma da ciência histórica. Desse referencial teórico-metodológico se distanciou um novo paradigma do fazer da escrita da história, surgido com a revista *Anais de História Econômica e Social*, em 1929, ampla e simplesmente conhecidos como *Annales*, sob a direção de Lucien Febvre e Marc Bloch.

O pressuposto tradicional se baseava numa narrativa dos acontecimentos individuais e/ou de curta duração, rejeitada pelos *Annales* como não mais que “a espuma nas ondas do mar da história”, ou seja, deveriam ser examinadas as estruturas econômicas e sociais, que condicionam os acontecimentos individuais, já que os *Annales*

propuseram uma história “econômica” e “social”, ou seja, uma perspectiva que pudesse abarcar os trabalhadores, as pessoas comuns e, enfim, o conjunto da população como agentes dessa história e, portanto, não como pessoas “sem história”, conforme a abordagem tradicional.

Com os *Annales*, a perspectiva de uma “história social” se estabeleceu. Mas, o que equivaleria a fazer uma “história social”? Ora, se, por exemplo, para Ranke, a história dos povos era a história dos Estados nacionais, baseada nas ações dos seus governantes, para os historiadores sociais são as insurreições, as revoltas camponesas, as greves, o movimento operário e as reivindicações populares que trazem as mudanças políticas. Enfim, a história social surgiu numa inversão da ótica do historiador, trazendo elementos até então invisíveis ou que jaziam inertes no “porão da história”.

A Nova História introduzida com os *Annales* teve como um de seus pressupostos uma história totalizante, isto é, a elaboração do conhecimento histórico precisaria abarcar o conjunto da experiência dos homens, em seus aspectos econômico, social, político e cultural. Essa característica favoreceu a abertura e a constituição do campo de abordagem de uma história social.

Nessa direção, em 1966, o historiador Edward Thompson escreveu no *The Times Literary Supplement* um provocante artigo intitulado “The History from Below” (A História vista de baixo), em que descreve o viés de abordagem da história social, na medida em que, contrariamente às abordagens tradicionais, da história oficial, todo o movimento do cotidiano, dos trabalhadores, da cultura popular, constituía uma História negligenciada e esquecida.

Ao mesmo tempo, desvelava que a perspectiva de uma “história vista de cima” manifestava uma visão elitista da história, ou seja, a concepção de que os verdadeiros agentes das transformações e das mudanças de curso na história estavam nas camadas dirigentes da sociedade, já que o papel das massas nessa história era invisível ou inexistente, porque conduzidas e não agentes. (Burke, 1992, pp. 39-41)

Se a perspectiva da história tradicional, que ressalta a figura dos grandes homens e seus atos, teve impacto na história oficial largamente difundida, só com muita dificuldade se poderia dizer o mesmo acerca da perspectiva da história social. Via de regra, a ideologia do Estado e a construção da identidade nacional promoveram, invariavelmente, uma visão elitista da história, bastando para isto lembrarmos os heróis nacionais, especialmente, no caso de países ditos coloniais, em que história dos povos subjugados ou mesmo aniquilados pela civilização europeia haviam sido, amiúde, silenciada. (Bauer, 1994)

Recentemente, no caso do Brasil, o movimento negro e as ações afirmativas têm reivindicado o papel da etnia africana na memória e na história nacionais.

Mas não é só a tentativa de sufocar a história dos povos africanos e da resistência negra, nos países que foram palco da sórdida experiência da escravidão, também

a cultura indígena e o movimento dos trabalhadores têm seus papéis apequenados senão anulados em importância na história da ampla maioria dos países ocidentais.

Se, por um lado, poder-se-ia dizer que tais visões e teses sobre a nossa história nacional já foram amplamente combatidas e até mesmo superadas por uma nova historiografia e inúmeros exemplos se poderia elencar, neste aspecto, por outro lado, para o campo da história da educação, seria, talvez, arriscado afirmar que os efeitos de uma abordagem histórica tradicional não puderam ser sentidos, senão vejamos: enquanto nos livros de história do Brasil, a periodização é balizada em fatos políticos e nos grandes líderes – como a “Era Vargas” – havendo mesmo um exame da sucessão cronológica dos governos, enfatizando, especialmente, o que seriam os momentos “tenebrosos” da nossa história como o período colonial e ausência da normalidade democrática, numa perspectiva liberal.

Por sua vez, os manuais de história da educação mais tradicionais não deixaram de destacar, da *Ratio Studiorum* ao Escolanovismo, a centralidade das ideias pedagógicas e dos grandes educadores, como é o caso de José de Anchieta, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.

No espaço deste pequeno trabalho não está posto como objetivo qualquer levantamento da historiografia da educação brasileira, mas apenas tecer alguns apontamentos que permitam identificar a pertinência de uma “história vista de baixo” como viés de abordagem para a história da educação. Assim, pode-se citar o desenvolvimento da história da educação não formal, dos estudos sobre a relação dos movimentos sociais com a educação, da história da educação popular, entre outras temáticas, como as que figuram entre as elaborações presentes nas pesquisas em história da educação, que dialogam com a perspectiva aqui adotada.

Com efeito, não fica esvaziada ou anulada, absolutamente, a importância do contínuo desenvolvimento das teorias pedagógicas, das lideranças e influências individuais na educação e em seus postulados; dos sistemas escolares, da escola e das mudanças na legislação que a regula, que resultam da ação do Estado, enquanto políticas educacionais, tampouco da influência dos teóricos da educação e dos educadores que marcaram o percurso histórico da educação.

A questão, enfim, não é de se aderir a uma perspectiva em detrimento da outra e nem tampouco de uma escolha ideológica ou partidária, mas de se entender a educação como um fenômeno histórico-social, razão porque não pode estar descolada das suas relações com a sociedade em que se manifesta. As abordagens de tais temas e sob esse viés não têm como única função dar voz a personagens até então desconhecidos, como se o historiador tivesse como única tarefa apenas dar um lugar na memória da educação nacional a tais figuras, para louvores, honras e homenagens, mas, de procurar trabalhar no desenvolvimento do entendimento mais ajustado e compatível com os fatos das ações e lutas das camadas populares no âmbito educacional, neste

sentido, pode-se citar como práticas educacionais marginais enraizadas nas camadas populares a educação libertária anarquista nos anos 1910.

Tal qual observado por Carlos Bauer (2009), pesquisadores como Roseli Salete Caldart, que estudou os princípios educacionais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST ou, como Maria da Glória Gohn, Celso Beisiegel, Maria Malta Campos e Marília Sposito, que elaboraram trabalhos pioneiros focalizando os movimentos sociais, a participação popular na educação e na luta pelo ensino público em São Paulo, podem servir de exemplos de uma abordagem próxima dessa perspectiva.

Do ponto de vista teórico, embora se possam sentir as vigorosas influências das posições de historiadores marxistas como Thompson e Hobsbawn conduzindo tendências nos estudos do movimento operário, a rigor, não acreditamos serem únicas e indispensáveis. Mas, para o caso da abordagem de fatos históricos da educação sob a perspectiva de uma “história vista de baixo”, a utilização de categorias de análise marxistas e a percepção das práticas educativas, com seus atores sem nomes de prestígio ou pouco reconhecidos no cenário, menos porque devemos honrá-los e mais porque foram eles as personagens “comuns”, os imigrantes e os trabalhadores, efetivamente, os protagonistas dessa história, não podem ser negligenciados.

O desvendamento desta experiência, por isso, requer, a sua contextualização histórica, o que equivale a observar, passo a passo, as circunstâncias e contingências que conheceu, para captar as nuances de seu desenvolvimento histórico, recorrendo, para isso, não apenas aos seus princípios fundadores, de origem estrangeira, da pedagogia ferreriana, mas ocorrendo ao seu entendimento, o contexto social brasileiro.

Aspectos gerais da experiência pedagógica libertária no contexto brasileiro

Os documentos e vestígios das práticas da Escola Moderna nº 1, que funcionou no início do século XX, na zona leste da capital paulista, estão sob custódia do Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (CME-FEUSP). Lá podem ser encontrados, desde a documentação pessoal de João Penteadado, como cartas, produção intelectual na forma de poesias, peças teatrais, assim como os registros escolares da escola.

O estudo de tal documentação, especialmente, os programas das atividades, o jornal *O Início*, que, como o Boletim da Escola Moderna das escolas ferrerianas, constituía no espaço de expressão livre dos estudantes, dão sinais de ações do cotidiano escolar. Também, relatórios feitos pela direção da escola – João Penteadado – ao poder público, bem como documentos relativos às prisões de Penteadado e de repressão sobre a escola, em particular, no ano de 1919, quando houve grande perseguição ao anarquismo, são ricos relatos da trajetória dessa experiência no âmbito de uma educação pautada por um movimento social de resistência e contestação.

Assim sendo, como já exposto anteriormente, é de especial interesse a análise histórica documental, dentro do arcabouço teórico-metodológico do historiador, seu cerne metodológico. Tal análise é feita ao recurso de elementos como a pesquisa bibliográfica e exploratória.

A análise documental se baseia nos procedimentos de crítica externa e interna da fonte primária. A crítica externa procura localizar aspectos que envolvem a produção do documento, buscando o seu sentido de sua existência dentro de um encadeamento dos fatos.

Essa crítica permite estabelecer a diferença entre a funcionalidade assumida pelo documento que, assim, pode ser concebido em duas épocas distintas: uma, quando não era recurso do historiador e tinha sua função determinada pelo ato de sua produção e outra, quando assume o papel de vestígio para compreensão da sociedade em que existiu. Dados e informações sobre as circunstâncias e estruturas às quais se subordina o documento e sua produção orientam a sua “leitura”.

Mas, embora esses termos se relacionem com conceitos cunhados desde o nascimento da ciência histórica, o trabalho com a análise de textos envolve um número maior de aspectos que dão ao procedimento uma dimensão complexa, da qual a profundidade não se pretende aqui, nem de longe, esgotar.

Nas palavras de Cardoso e Vainfas (1997, p. 375), já aquele manual “criticava os que liam os textos ‘com a preocupação de neles encontrar informações diretas, sem o cuidado de recriar mentalmente as operações que se deveriam ter processado no espírito do autor’. Como antídoto ao que viam como uma atitude ingênua estaria a chamada crítica interna dos testemunhos, cuja fase inicial é exatamente a hermenêutica ou crítica de interpretação – também chamada de crítica positiva: ‘a análise do conteúdo do documento e a crítica positiva de interpretação’ seriam necessárias ‘para firmar certeza do que o autor quis dizer’, precedendo a crítica negativa (de sinceridade e exatidão).”

A consideração do documento escrito, portanto, envolve a análise não apenas dos que ele diz por si só, mas, também, da forma de sua estrutura e, principalmente, das circunstâncias de sua produção que dão sentido à sua vigência. Aqui, não se vai adentrar no campo de uma hermenêutica dos documentos como recurso primordial e único ao seu entendimento, mas, noutra direção, considerar-se-á como fundamental a leitura conjunta do seu discurso e do seu contexto, este que lhe é exterior e, ao mesmo, tempo, fator de explicação. É assim que todo texto se desvela em discurso, quando são empreendidas as análises das circunstâncias que lhe dão sentido à sua época.

Neste sentido, a reflexão sobre o método de análise de textos, pela aproximação da história com a lingüística, pôde dar margem a uma tendência que, no limite, esvaíava a investigação histórica, reduzindo-a a uma análise da semiótica, já que “considerar o conteúdo histórico do texto dependente de sua forma não implica, de nenhum

modo, reduzir a história ao texto, a exemplo do que fazem os autores estruturalistas ou pós-estruturalistas, que negam haver história fora do discurso. Pelo contrário, trata-se, antes, de *relacionar texto e contexto*: buscar nexos entre as idéias contidas nos discursos, as formas pelas quais elas se exprimem e o conjunto de determinações extra-textuais que presidem a produção, a circulação e o consumo dos discursos. Em uma palavra, o historiador deve sempre, sem negligenciar a forma do discurso, relacioná-lo ao social". (Cardoso & Vainfas, 1997, p. 378)

E ainda afirmam os autores que "a história é sempre texto, o mais amplamente, discurso, seja ele escrito, iconográfico, gestual etc., de sorte que somente através da decifração dos discursos que exprimem ou contêm a história poderá o historiador realizar o seu trabalho". (Cardoso & Vainfas, 1997, p. 378)

Desse modo, sem qualquer ambição de uma aventura pelos domínios da lingüística e seus métodos, esta pesquisa buscará na contextualização dos documentos, o recurso que estabelece os nexos fundamentais explicativos que encadeiam os fatos atestados historicamente. E, particularmente, com relação às práticas pedagógicas libertárias em São Paulo, no início do século XX, isto se torna essencial, uma vez que, se a pedagogia libertária gestada na Espanha por Ferrer serve, neste caso, à explicação histórica dos fatos, o contexto brasileiro, com suas especificidades e contingências, parece não poder ser negligenciado.

A vitalidade e as nuances históricas da educação libertária

A análise das experiências de educação libertária em São Paulo no início do século XX proporciona a reflexão a respeito de práticas pedagógicas marginais, de oposição e resistência aos sistemas escolares dominantes. Os estudos sobre a educação libertária no Brasil acompanham a história do movimento anarquista.² Se o objeto tratado aqui é a educação libertária, forçoso ou impossível seria dissociá-la do movimento anarquista. Entretanto, tentando definir e caracterizar a educação libertária, podemos distingui-la de outras práticas do movimento anarquista, como o teatro libertário, os centros de cultura social e outros meios promovidos pelo movimento anarquista. Trata-se, pois, de uma concepção de formação e de escola, engendrada no bojo do movimento anarquista.

Embora mais centrada nas idéias de Robin e Ferrer, a pedagogia libertária tem raízes em teóricos do anarquismo como Fourier, Proudhon e Backunin, entre outros.

Várias abordagens do anarquismo apresentaram uma "genealogia" libertária, creditando à sua linhagem, por exemplo, os heréticos perseguidos pela inquisição na idade média e Jesus Cristo. Mas a tentativa de definição do princípio libertário como um ideal universal de liberdade, visível nos episódios de resistência e libertação da história

humana, em face das inúmeras situações de dominação e exploração, serve pouco à delimitação do anarquismo enquanto fato histórico.

Para Edson Passetti e Acácio Augusto, na obra *Anarquismos e Educação* (2008), o anarquismo é visto numa perspectiva fluida e anti-sistêmica, como uma postura de resistência inerente ao homem, em que a liberdade resiste, subjaz como fluxo que não pode ser contido e que se vale das menores fissuras nas estruturas sociais, históricas, vertendo fonte de vida em experimentações libertárias. Por isso, entende o anarquismo como um movimento que, ao se pautar pelo novo, pelo inédito, e pela ruptura, não constituiu a fase utópica e ingênua da “evolução” do pensamento das esquerdas socialistas.

A anarquia, neste sentido, gera os anarquismos, formas históricas de experimentações de liberdade que cumprirem e cumprem o papel de afirmar a vitalidade humana, pois a vida se constrói no espaço do extraordinário, não no previsível, na conservação e no controle camuflado de reformismo.

A anarquia expressa o campo das possibilidades, por isso está em cada reversão. Desse modo, dá ao presente uma carga de futuro e resgata do passado com vistas à superação dos diques que represam uma vida que quer fluir. Por isso as experiências históricas dos anarquismos estiveram nos combates pela liberdade.

Claro que a anarquia não se confunde com o simples anseio da liberdade, de um modo instintivo, ou se perde no espontaneísmo das ações e da militância, mas defende o igualitarismo, a justiça, e a liberdade, sempre buscando combater a obediência às autoridades, as hierarquias e os dogmas.

Os autores procuram aprofundar o distintivo anarquista no seu caráter revolucionário, de abolição de sistemas hierárquicos procurando demonstrar como ele está presente desde o seu nascimento, em fins do século XIX. Neste sentido, ressaltam a crítica do anarquista inglês Godwin ao sistema de punição e recompensas presente na escola, bem como a necessária desescolarização para uma emancipação efetiva do ser humano. Apesar disso, outra forma da ação anarquista esteve presente na escola anarquista, como livre do Estado, não burguesa (como afirmava Bakunin), anti-clerical e do livre pensamento, como forma de associativismo libertário: uma “inversão moral” da escola. E alertam, ainda, para os equívocos de se conceber uma “pedagogia libertária”, o que seria em si mesmo um aprisionamento, já que, de um lado, a proposta anarquista deve se firmar como experimentação e não de modo monolítico, em formulações acabadas e prontas; e, de outro lado, ao homogeneizar-se o fluxo da educação libertária se perde a sua pujança, incorrendo num reducionismo.

Analisando as experiências anarquistas no Brasil, num contexto de massas analfabetas, Edson Passetti e Acácio Augusto (2008, p. 12) afirmam que “os anarquistas pensavam a alfabetização como prática que vai da escola à universidade, ultrapassando as fronteiras do mero domínio elementar da escrita e da leitura”. O impulso

anarquista no Brasil fez surgir, à revelia do Estado, escolas populares, as *escolas modernas*. Segundo esta visão, a educação libertária, por isso, “não opera por modelos”, responde a “inquietações e incômodos dos anarquistas de cada época”.

Por um lado, o anarquismo enquanto corpo de ideias poderia ser observado na composição dos postulados de cada um de seus teóricos. Este corpo, no entanto, nos parece demasiado artificial, na medida em que composto pelo pesquisador – ainda que não se possa pensar na objetividade absoluta do conhecimento e, em particular, do conhecimento histórico – mesmo tendo sido explicitados os critérios utilizados para dar homogeneidade entre os pensadores anarquistas franceses, ingleses, russos, entre outros.

Por outro lado, tratar o anarquismo como um conjunto inarticulado de pensadores e seus sistemas, sem qualquer relação entre si, desestimularia qualquer esforço de caracterização, além de negligenciar os fatos mesmos da história dos movimentos e militantes socialistas, cujo contato, em muitos casos, não se pode negar.

Para entendermos os princípios libertários em seus aspectos pedagógicos e educacionais um caminho que parece promissor está na relação mesma que tiveram as idéias anarquistas nos fatos do socialismo e do movimento operário.

Neste sentido, podemos tomar como um de seus principais marcos a Primeira Internacional, em que se esboça um projeto educacional. Analisando o pensamento de Proudhon, uma das bases do anarquismo, Lipianski afirma: “Esse pensamento vai exercer uma influência decisiva sobre toda a corrente anarquista. Constatamos esse fato principalmente na Primeira Internacional. Assim, pouco após a morte de Proudhon, os relatórios sobre a educação apresentados no Congresso de Laussane (1867), trazem claramente sua marca.” (Lipianski, 2007, p. 33)

E, como já dito anteriormente, fora no contexto da Associação Internacional de Trabalhadores (AIT) que se deu o contato do educador Paul Robin – cujo pensamento serviu de base à luta pelas escolas modernas – com outros nomes do anarquismo e ocorreram debates importantes definindo mesmo comissões e projetos com uma preocupação declarada em relação à problemática da educação.

As ideias, entretanto, não podem ser entendidas fora dos homens que as elaboraram, empregam e as carregam consigo, de sua condição e da encarnação de sua existência no mundo, assim sendo, as bandeiras anarquistas começam a se verificar no percurso histórico que vai dos socialismos até as internacionais, nas quais se deu a cisão comunismo-anarquismo, marcada, desde então, pelo debate entre as ideias de Bakunin³ e Marx. É no seio do movimento socialista e operário que elas ganham sentido.

O termo “anarquia”, longe de seu sentido negativo e mesmo pejorativo de “desordem” e “caos”, em oposição à “organização” e “ordem”, significa “ausência de governo ou governante”, “ausência de mestre ou soberano”, podendo ser entendido como um

regime de ordenamento social e político não caracterizado, por exemplo, como os regimes político-institucionais liberais que amplamente vigoram no mundo ocidental, com valores como Estado, democracia, isonomia e representação. Foi nesse contexto que os postulados anarquistas foram formulados. É desse anarquismo histórico e social que estamos falando. Tais elaborações apareceram nos movimentos operários e libertários, nos quais vamos encontrar os seus princípios alicerçando suas ações.

Assim, destacamos alguns dos preceitos que, além de caracterizar o anarquismo, ao tempo da já da Internacional e da formulação ferreriana, formavam um conjunto coeso que lhe dava base:

- 1 – a defesa da liberdade e autonomia individuais ou o princípio do individualismo libertário;
- 2 – a defesa da ação livre e autônoma, representação, não fundamentada no institucionalismo ou o princípio da ação direta;
- 3 – a defesa de uma sociedade livre, sem hierarquias de poder e dominação ou o princípio auto gestor;
- 4 – a defesa de um associativismo e organização a partir de localismos, sem centralização de poder ou o princípio federativo.

O anarquismo é identificado, desde o seu surgimento, como uma ideologia caracterizada pelo antiautoritaríssimo, ante estatismo, anticlericalismo, mutualista e operária. Logo, podemos encontrar o anti-autoritarismo como a defesa da liberdade individual, da ação direta, da sociedade sem governantes, baseada em tomadas de decisões numa gestão não hierárquica e local, pela reunião de seus membros em células.

O antiestatismo, por isso, nega a existência ou necessidade do Estado porque representante de uma autoridade e de uma relação hierárquica de poder. O anticlericalismo, igualmente, nega a suposta autoridade do sacerdócio e da instituição da Igreja e o mutualismo surge como consequência natural da manifestação mais pura do caráter humano, de solidariedade e fraternidade, provenientes de uma consciência com valores de justiça e igualdade.

Para os anarquistas, numa situação de dominação e opressão, a classe trabalhadora, deveria adotar a sua emancipação como prioritária e inadiável, ao fazê-la, no entanto, por suas próprias mãos, deveria negar qualquer outra autoridade, sem o que não estaria realmente emancipada, não podendo ainda ser a responsável por ocupar o lugar de seus exploradores, o que equivale a dizer que ela só seria livre na anarquia, ou seja, na sociedade livre. Como ressaltou o professor Gallo (1990, p. 36-39)⁴, a defesa radical da liberdade é o cerne da ideologia anarquista.

No seu aspecto pedagógico, os princípios libertários se traduziam na coeducação dos sexos, a abolição dos exames, dos prêmios e punições, bem como o estímulo ao autodidatismo, como forma de propugnar uma prática pedagógica libertária e uma sociabilidade a ela coerente.

Pode-se, assim, apontar nos elementos da pedagogia libertária, uma educação geral como direito e anseio de todos, não podendo ser operada, porque revolucionária, senão pelos seus defensores, cuja realização implicava a destruição da injustiça e do engano; uma educação integral que possa oferecer a plena realização das faculdades dos homens, como condição para igualdade social e, por decorrência, da justiça; um ensino racionalista que seja laico e baseado na ciência e na verdade, como forma de impedir a alienação, a falácia, a mentira e a mistificação, sem o que não seria uma educação para a liberdade.

À educação caberia, entre outras coisas, o desenvolvimento das faculdades, portanto, sem qualquer caráter repressivo, daí porque não serem oferecidas razões para qualquer tipo de hierarquia entre mestre e aprendiz, além de não haver prêmios, nem castigos, os avanços nas ciências naturais se devem fazer, pela criança, livremente, ao recurso de bibliotecas e de professores, uma vez que os exames e testes servem de meios a todo tipo de tiranias do “mestre”.

No Brasil, tais princípios convertidos em experiências de educação libertária foram observados, principalmente, no nordeste, no Rio Grande do Sul, São Paulo e Rio de Janeiro. Os trabalhos que abordam as escolas modernas e a educação libertária no Brasil, baseados, em grande medida, na documentação dos jornais operários, apresentam o surgimento das escolas em vários locais, mostrando uma efervescência do movimento até cerca de 1919.⁵

Um ponto importante a ser considerado está na compreensão da especificidade brasileira das práticas pedagógicas, isto é, na tradução pelos seus idealizadores e operadores, em seus planos de trabalho, daqueles princípios de Ferrer e Robin, os quais podem ser avaliados em que grau puderam ter sido transplantados tal e qual seu modelo de origem, caso isso seja possível.

Moraes (2006, p.102) aponta para o fato de no Brasil, por ocasião do Congresso Operário Brasileiro, em 1906, antes mesmo da criação da Comissão Pró-Escolas Modernas, com a morte de Ferrer anos depois, os anarquistas debateram sobre o problema não apenas de uma educação burguesa, mas, principalmente, escassa para os operários. E, abordando obras de educadores libertários no Brasil, tais como Penteadó, Florentino de Carvalho e Adelino de Pinho, observa a pujança da produção teórico-pedagógica interna.

Esses educadores estrangeiros no Brasil, como o caso de Pinho ou naturais da terra, como Penteadó, constituíram os núcleos de educação libertária e, em São Paulo, as experiências pedagógicas da Escola Moderna foram significativas.

É neste sentido que a abordagem das práticas escolares nos ajuda a entender as realizações da educação libertária, no quadro brasileiro, específico, em que ocorreram, particularmente, em São Paulo, onde ficaram registros da Escola Moderna nº 1.

Os estudos sobre as práticas das escolas modernas no Brasil, em particular, e, da educação libertária, em geral, na medida em que apresentam os fatos acontecidos aqui, procuram, até certo ponto, filiar os princípios orientadores de sua ação, claro, na origem dos postulados anarquistas, como em Bakunin, Ferrer e Robin, Tolstoi, entre outros.

O modelo das escolas modernas, neste sentido, evidentemente, se liga às instituições surgidas, por exemplo, em São Paulo e no Rio de Janeiro, em que se pode destacar João Penteadó e Fábio Luz, respectivamente.

Os embates, no entanto, vividos aqui não foram os mesmos que estiveram ligados ao surgimento dessas escolas em Espanha ou em França. Daí haver a necessidade de uma devida contextualização desses fatos anarquistas no Brasil.

Sobre a educação libertária no Brasil, sabe-se, por exemplo, que uma das marcas do movimento da educação libertária no Brasil no início do século XX, conforme revelam os registros da imprensa operária do período, foi o significado que adquiriram a criação das escolas modernas numa sociedade em que a maioria, invariavelmente, os pobres, não tinha escola.

A atividade dos educadores anarquistas no Brasil, entretanto pode não ter se resumido ao oferecimento de uma educação formal, da oportunidade de escolarização e da luta contra o analfabetismo como um fim em si mesmo, ainda que tenha operado neste sentido.

Outro ponto, à primeira vista, que pode ser fonte esclarecedora está no desvendamento das biografias dos educadores anarquistas. Há que se entender tais trajetórias, no entanto, com certa precisão, para que não se venha a reiterar a já tão exaltada história dos indivíduos, dos líderes, numa perspectiva da “história dos grandes homens” e da “história dos grandes feitos”, do historicismo alemão e francês do século XIX, que ficou assim caracterizada pela crítica empreendida pelos membros da Escola dos Annales.

Há estudos pertinentes as experiências de educação libertária no Brasil como no Sul, sobre a Colônia Cecília, tratando da Universidade Popular de Fábio Luz, no Rio de Janeiro, e a Escola Moderna de São Paulo. Em geral, tais estudos partem ou da biografia da liderança anarquista, ou de fontes propriamente de registros escolares, como o caso da Universidade Popular, havendo ainda o encontro dessas duas ordens de fontes.

A articulação, por um lado, que pareceu existir, por exemplo, em São Paulo, entre as lideranças anarquistas, para o entendimento do movimento das escolas modernas, que parece fundamental, nem sempre é explorada. Por outro lado, os esforços empreendidos em perceber na prática pedagógica os elementos dos princípios subjacentes, as perspectivas e concepções ali envolvidas, ao passo da própria inserção do ideário libertário no contexto histórico em questão, pode indicar uma análise do

fenômeno que possa se aproximar da especificidade daqueles fatos da educação libertária no Brasil.

Considerações finais

A vitalidade e as nuances históricas da educação libertária enquanto movimento não ficam visíveis com facilidade. Para que isso fosse possível, valeria a pena, talvez, acompanhar os desdobramentos da educação libertária pós-1919. Porém, nem a articulação entre os núcleos de São Paulo e Rio de Janeiro, com as experiências que foram desenvolvidas nas regiões Norte, Nordeste ou no Sul do país tem merecido o devido destaque no campo da pesquisa acadêmica educacional.

Fregoni (2007, p. 97) faz uma análise da Academia Saldanha Marinho (denominação dada à Escola Moderna no período) de 1920 a 1945 procurando observar a Educação Libertária em resistência. Analisando a documentação escolar, procura comparar os métodos e desenvolvimento das atividades com o ensino oficial, identificando alguns aspectos do ensino racionalista, a partir de sua base conceitual de origem, sem se deter em profundidade nos seus princípios fundamentais.

Uma perspectiva importante para o entendimento de como se desenvolveu no Brasil a experiência de educação anarquista, seria perscrutar em que medida se pode perceber o diálogo das práticas levadas a efeito, não apenas com seus princípios orientadores de origem, consubstanciados, nuclearmente, em Ferrer e Robin, mas com o pensamento educacional dos libertários brasileiros ou aqui estabelecidos, que estiveram à frente desses empreendimentos.

João Penteadado, por exemplo, possui uma extensa obra de contos, fábulas, peças teatrais, além dos textos dos jornais anarquistas, em que desenvolveu seu entendimento e defesa do ideário ácrata e pedagógico-libertário (Santos, 2009, p. 89), sendo um dos articuladores da educação libertária no Brasil, continuou trabalhando no ramo educacional até 1958, falecendo em 1965. (Santos, 2009, p. 32)

Criado a partir de 1924, o Departamento Estadual de Ordem Política e Social (DEOPS) teve grande atuação repressiva, controle e perseguição política e ideológica em São Paulo, um dos centros de força do movimento operário brasileiro, evidentemente, ligado, entre outros fatores, ao próprio desenvolvimento da sociedade urbano-industrial brasileira, cuja concentração manufatureira e adensamento populacional se verificaram no Sudeste. João Penteadado e Adelino de Pinho tiveram lá seus prontuários, cujos registros podem hoje ser consultados no Arquivo Histórico do Estado de São Paulo.⁶

Adelino de Pinho foi o imigrante português que, junto a Penteadado, desenvolveu as escolas modernas em São Paulo, escreveu em *A Lanterna* e outros jornais operários, sob o pseudônimo Pinho de Riga e Demócrito.

Neno Vasco, Oreste Ristori, Florentino de Carvalho (cujo nome era Primitivo Soares) e Maria Lacerda de Moura, entre outros, foram os que estiveram ligados à educação libertária no Brasil. O pensamento desses anarquistas e educadores tem aparecido em biografias¹.

Dessa forma, na consideração da experiência da educação libertária no Brasil, acorrem ao seu entendimento, não apenas os princípios de origem da pedagogia libertária, tão bem aprofundados em esforços de síntese, como os de Silvio Gallo (1990, 1993), entre outros, mas, também, a dimensão do pensamento educacional libertário dos anarquistas brasileiros ou estrangeiros associados a tais práticas, em perspectiva histórica, no curso de seus embates, de suas descontinuidades, para uma contextualização da prática pedagógica aqui desenvolvida.

Do ponto de vista, do permanente e inarredável compromisso com a construção de uma consciência histórica e educacional, a experiência paulista é significativa, já que nela temos os registros da Escola Moderna nº 1, criada como modelo pelos anarquistas nos anos 1910 e que perdurou como prática até os meados da década de 1950, não sem revezes, refluxos e mudanças.

Notas

- ¹ A Escola Moderna no. 1 foi dirigida por João Penteado, seu fundador. Os registros dessa experiência compõem um fundo documental do Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – CME-FEUSP.
- ² A partir dos anos 1980 e 1990 são encontrados com maior facilidade trabalhos que se debruçam, especificamente, sobre a educação libertária. Antes a educação libertária aparece na história do movimento anarquista como estratégia de ação e aspecto cultural do movimento.
- ³ Célebre anarquista que foi um crítico contumaz da presença do Estado na organização da sociedade socialista e divergiu de Marx no âmbito das internacionais, entre outras questões mais, a respeito dos caminhos, das formas e estratégias de organização do movimento operário.
- ⁴ Em sua dissertação de mestrado, Silvio Gallo, ao analisar o anarquismo, trabalha com o princípio gerador da liberdade, porém, faz uma divisão detalhada dos princípios, inclusive utilizando vários teóricos, com um estudo amplo e profundo, com uma análise filosófica dos postulados, que não seguimos aqui, pois preferimos nos concentrar em apenas 4 traços de caracterização e restringimo-nos mais às influências de Proudhon, Bakunin e, quando muito Kropotkin, enquanto que o autor trabalha com, além destes, Erico Malatesta. Lembrando que nossa restrição se justifica pelo fato de abordarmos o anarquismo na Europa, com mais ênfase até o Congresso de Haia da Internacional, de 1872.
- ⁵ Após esse período, da qual se tem registro, apenas a escola moderna Saldanha Marinho persistiu.
- ⁶ Estão sob os prontuários números 230 e 4 no Fundo DEOPS do Arquivo Histórico do Estado de São Paulo.

¹ Há biografias e estudos sobre João Penteado, Oreste Ristori, Fábio Luz, Edgard Leuroth e Maria Lacerda de Moura, sendo que alguns apenas tiveram um vínculo mais intenso com a educação libertária.

Referências Bibliográficas

- Augusto, A. & Passetti, E. (2008). *Anarquismo e educação*. Autêntica.
- Barreira, L. C. (1995). *História e historiografia: as escritas recentes da História da Educação Brasileira – 1971-1988* (Tese de doutorado, Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP), Campinas, Brasil).
- Bauer, C. (1994). *Contribuição para a história dos trabalhadores brasileiros*. Volume I. *O despertar libertário*. Edições Pulsar.
- Bauer, C. (2009). *Educação, terra e liberdade: princípios educacionais do MST em perspectiva histórica*. Edições Pulsar & Xamã.
- Burke, P. (1992). *A escrita da história: novas perspectivas*, trad. de Magda Lopes. Editora da UNESP.
- Burke, P. (2002). *História e teoria social*, tradução de Klaus Brandini Gerhardt, Roneide Venâncio Majer. Editora da UNESP.
- Cardoso, C. F. & Vainfas, R. (1997). *Domínios da história*. Campus.
- Casalvara, T. S. (2004). *Práticas da educação no Brasil – a experiência da Escola Moderna em São Paulo* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, Brasil).
- Fortunato, M. S. (1992). *A experiência educacional de autogestão: a escola moderna no. 1 na sua gênese* (Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, Brasil).
- Fregoni, O. R. (2007). *Educação e resistência anarquista em São Paulo: a sobrevivência das práticas da educação libertária na Academia de Comércio Saldanha Marinho (1920-1945)* (Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, Brasil).
- Gallo, S. D. O. (1990). *Educação anarquista: por uma pedagogia do risco* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas (FEUNICAMP), Campinas, Brasil).
- Gallo, S. D. O. (1993). *Autoridade e a construção da liberdade: o paradigma anarquista em educação* (Tese de doutorado, Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas (FEUNICAMP), Campinas, Brasil).
- Ghiraldelli Júnior, P. (1987). *Educação e movimento operário*. Cortez & Autores Associados.
- Jomini, R. M. (1989). *Uma educação para a solidariedade: contribuição ao estudo das concepções e realizações educacionais dos anarquistas na República Velha* (Tese de doutorado, Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas (FEUNICAMP), Campinas, Brasil).
- Luizetto, F. (1984). *Presença do anarquismo no Brasil: um estudo dos episódios literário e educacional: 1900-1920* (Tese de doutorado, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil).
- Luizetto, F. (1986). O movimento anarquista em São Paulo: a experiência da escola moderna nº 1 (1912-1919). *Educação & Sociedade*, 24, 12-27.

- Moraes, J. D. (1999). *A trajetória educacional anarquista na primeira república: das escolas aos centros de cultura social* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas (FEUNICAMP), Campinas, Brasil).
- Prado, A. A. (Org.). (1986). *Libertários no Brasil: memória, lutas, cultura*. Brasiliense.
- Rodrigues, E. (1992). *Anarquismo no teatro, na escola e na poesia*. Achiamé.
- Safon, R. (2003). *O racionalismo combatente: Francisco Ferrer y Guardia*. Imaginário.
- Santos, L. S. (2009). *A trajetória Anarquista do educador João Penteador: leituras sobre educação, cultura e sociedade* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, Brasil).
- Tragtenberg, M. (1978). Francisco Ferrer e a pedagogia libertária. *Educação & Sociedade*, 1, 41-49.
- Valverde, A. J. R. (1996). *Pedagogia libertária e autodidatismo* (Tese de doutorado, Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas (FEUNICAMP), Campinas, Brasil).
- Warde, M. J. (1984). Anotações para uma historiografia da educação brasileira. *Em aberto*, 23, (III), 1-7.
- Warde, M. J. (1990). Contribuição da História para a Educação. *Em aberto*, 47 (IX), 3-11.

Carlos Bauer

Professor Titular do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Nove de Julho (Uninove), Pesquisador Bolsista de Produtividade (PQ), do Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia (CNPq).
E-mail: professorcarlosbauer@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1031-5631>

Marcelo Luiz da Costa

Professor universitário e da educação básica na rede pública da cidade de São Paulo (SP), pesquisador nas áreas das ciências sociais com atuação em projetos sociais e políticas públicas.
E-mail: correiomcosta@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8696-7719>

Correspondência:

Carlos Bauer
Rua Sicília, 38 – Fazenda da Ilha
CEP. 06900-000 – Embu-Guaçu – SP – Brasil

Data de submissão: Janeiro 2021
Data de avaliação: Março 2021
Data de publicação: Setembro 2021