



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores

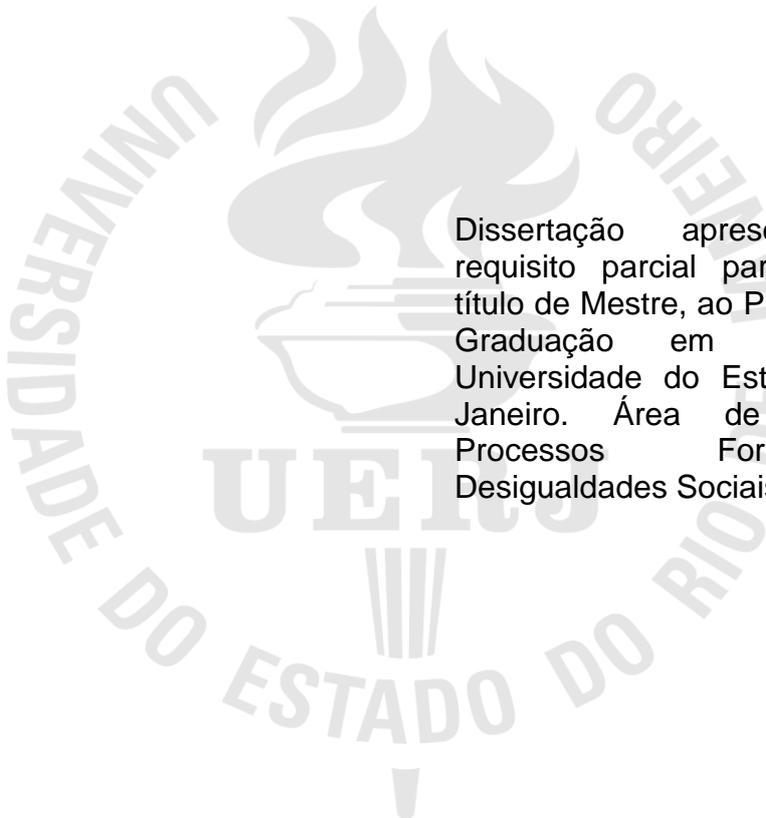
Suzana Martins Esteves

**Práticas emancipatórias e democracia: em busca de saberes-fazeres
libertários nos currículos praticados**

São Gonçalo
2014

Suzana Martins Esteves

**Práticas emancipatórias e democracia: em busca de saberes-fazeres libertários
nos currículos praticados**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Orientadora: Prof^a. Dra. Inês Barbosa de Oliveira

São Gonçalo

2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

E79 Esteves, Suzana Martins.
Práticas emancipatórias e democracia: em busca de
saberes-fazer libertários nos currículos praticado / Suzana Martins
Esteves. – 2014.
106f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Inês Barbosa de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado
do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Sociologia educacional – Teses. 2. Política e educação –
Teses. I. Oliveira, Inês Barbosa de. II. Universidade do Estado do Rio
de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 37.015.4

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Suzana Martins Esteves

**Práticas emancipatórias e democracia: em busca de saberes-fazeres libertários
nos currículos praticados**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Aprovada em 28 de julho de 2014.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Inês Barbosa de Oliveira (Orientadora)
Faculdade de Educação – PROPED/UERJ

Prof^a. Dra. Mairce da Silva Araújo (Suplente)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Alexandra Garcia
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Ângela Maria de Souza Martins
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

São Gonçalo

2014

DEDICATÓRIA

À todos(as) que passaram pela minha vida...

Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha e não nos deixa só porque deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós. Essa é a mais bela responsabilidade da vida e a prova de que as pessoas não se encontram por acaso.

Charles Chaplin

AGRADECIMENTOS

Agradeço a presença de todos em minha vida, em especial ao longo desse trabalho... Construir uma dissertação, demanda tempo, dedicação, momentos solitários e de desespero. Porém, tive a sorte de encontrar pessoas, e falo em encontros, permanências e idas... sendo o mais importante os momentos vividos e guardados nas lembranças, que fizeram não só desse momento, como de toda a minha vida, um caminho mais doce, alegre e sereno.

Não seguirei uma ordem de importância, apenas seguirei as lembranças e vivências...

Agradeço minha mãe e amiga, Fátima, por toda paciência e serenidade ao longo da minha vida, não só aguentando minhas mudanças como também conversando, e olha que foram muitas e longas conversas, mesmo quando eu virava um “trovão”! O quanto aprendi e ainda tenho que aprender com seu jeito calmo, sereno, engraçado e carinhoso... como definir minha mãe? MINHA MÃE É UMA PEÇA! “Eu heim?!”

A meu pai, Nelson, a quem herdei o jeito, “trovão”, rrsrs, e exatamente pelas discordâncias me fez pensar e refletir quem sou hoje, que sempre incentivou a correr atrás dos meus sonhos e me mostrou como a vida pode ser dura, porém sempre temos que procurar continuar andando e acreditando que o futuro sempre pode ser melhor...

A meu irmão, Carlinhos, que sempre foi e é, muito mais que um irmão, amigo... companheiro de risadas, conversas, saídas, brincadeiras, vídeo games, livros, esportes... como fazíamos em pequenos antes de arrumar o quarto, “SUPER AMIGOS, ATIVAR!!!”

A minha avó Hortência que tenho a certeza seria uma das pessoas mais felizes em me ver terminando essa dissertação, mas que por problemas de idade, sim é ruim ter avós muito mais velhos, não pôde ver, pelo menos não com o sentido que temos da palavra “ver”, mas quem sabe “sente” em outro lugar...

Ao meu irmão emprestado, Jeffrei, que em um dos momentos mais difíceis que tivemos, esteve junto com Marúcia, nos apoiando, a quem só tenho agradecer o carinho e a amizade.

A Giovana, que durante esses dois anos, não foi apenas minha cunhada, mas

uma irmã emprestada, sempre atenta e disposta a escutar, ajudar, conversar, rir...

As minhas queridas amigas que encontrei na Faculdade de Pedagogia, na UERJ, Carol e Wellen, que há 11 anos, rimos, conversamos, trocamos histórias, como se ainda tivéssemos 18 anos... e que nem mesmo a correria do dia a dia, apagou o sentimento que permanece até hoje, quando nos falamos parece que foi ontem que nos vimos, mesmo que esse ontem sejam alguns dias ou meses...

Ao grupo de pesquisa “Redes de conhecimentos e práticas emancipatórias no cotidiano escolar”, na UERJ, a todos que passaram... A Inês, orientadora desde o início da graduação, com bolsa de iniciação científica, até os dias de hoje.

A Ângela Martins que me acolheu quando perguntei se poderia frequentar seu grupo de pesquisa na UNIRIO, mas que infelizmente não pude, pelo trabalho. Mas que agradeço sua presença em minha banca, assim como Alexandra Garcia e Mairce Araújo.

A turma do mestrado da FFP 2012, com o melhor sentido da palavra companheirismo, provou que a concorrência de publicações de artigos, e egos, não existia entre nós!

A Jalmiris uma grande amiga, companheira de angústias acadêmicas, de trabalho e de vida. E seu marido Roberto com sua alegria, que se tornaram nossos companheiros de viagens e risadas.

Ao CIEP Presidente João Goulart, no Cantagalo, onde não só aprendi o sentido de ser professora, como o verdadeiro princípio de solidariedade e cooperação, onde encontrei Patrícia Abreu, que me mostrou e mostra o sentido da palavra amizade, mesmo quando a correria do dia a dia se faz cada vez mais presente. E Luiza que me mostrou que é possível ser diretora, sem deixar de lado a compreensão, solidariedade e alegria...

As conversas, trocas de experiências, gargalhadas infinitas, e noites mais leves, depois de um turno de trabalho, na Escola Municipal Dr. Cícero Penna. A vocês meninas, Valéria, Magnólia, Christiane, Mônica, Tânia, Jacqueline. E aos alunos desse PEJA, que sempre me incentivaram a continuar. Pois, quando chegava cansada para o meu último turno de trabalho, todos os dias até as 22h, os olhava e pensava, eles também estão aqui! Depois de horas e horas de trabalhos duros e cansativos, estão lá rindo, ensinando, trocando...aprendendo a viver melhor, foi o que EU aprendi com eles, obrigada!

E obrigada a Cuba!! Pois, era esse o destino de estudos de Carlos...e por

ironia do acaso, não aconteceu! Uhuuuu!!! O que o fez mudar seu destino de estudos e vir parar aqui... no Rio de Janeiro, na UERJ... E o que dizer? Obrigada... pelos encontros, longas conversas, discordâncias, entendimentos, seriados, leituras, explicações sobre tecnologias, risadas, brincadeiras, viagens, encontros! Continuamos nos encontrando todos os dias e escolhendo andar juntos, o mesmo caminho... com a leveza das crianças e com o olhar de companheirismo, todos os dias, com as alegrias e tristezas que permeiam a vida...Obrigada...por me encontrar, voar e voltar todos os dias...

E por fim, na certeza que estarei esquecendo pessoas, e não por questão de importância, e sim por uma péssima memória! Obrigada La Coruña... por me mostrar através das pessoas que encontrei, David, Gema, Calvin, Fofi, Maria, que a hospitalidade e o carinho se conquistam, e em pouco tempo, por me fazer deixar de lado a desconfiança tão apreendida no Rio de Janeiro... E em especial, a Anuncia, Pepe, José e as aldeias que me acolheram e me fizeram me sentir em casa, família grande, de Natal alegre e mesas compridas, com uma doçura que não vemos mais com muita frequência nas grandes cidades, de conversas longas, mesmo que em outra língua, mas com um único sentimento, o de se viver o melhor possível, no tempo que tínhamos e felizes. Que barbaridad!!!

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza.

Boaventura de Sousa Santos

RESUMO

ESTEVEES, Suzana Martins. *Práticas emancipatórias e democracia: em busca de saberes-fazer libértários nos currículos praticados*. 2014. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2014.

Este trabalho parte da premissa de que vivemos inseridos em diferentes espaços estruturais na sociedade: o espaço doméstico, da comunidade, da cidadania, do mercado, da produção e mundial (Santos, 2010) e, nestes espaços, entrelaçados uns os outros tecemos nossas identidades e relações sociais. Com base nessa ideia, da complexidade da sociedade e os fatores que interferem na constituição das práticas sociais, a pesquisa busca mergulhar na educação libértária, em suas experiências e propostas, estudando práticas cotidianas adotadas pelos anarquistas, por meio do estudo de periódicos anarquistas, buscando neles pistas e sinais (Ginzburg, 2001) do que seriam essas práticas. Do ponto de vista metodológico, é uma pesquisa desenvolvida na perspectiva das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Do ponto de vista teórico, baseia-se no trabalho de Sílvia Gallo, a respeito da educação libértária e Francisco Ferrer y Guardia, que inspirou a fundação das escolas modernas no Brasil. Boaventura de Sousa Santos e a noção de desinvisibilização das experiências existentes no mundo também se fazem presentes. O principal objetivo é conhecer por meio de indícios, como se efetivaram o currículo e as práticas educativas da educação libértária em uma experiência brasileira e compreender os processos de criação curricular desenvolvidos na Escola Profissional Visconde de Mauá, no início do século XX, a partir das práticas cotidianas e perceber as influências nessas práticas e nesse currículo de ideias e princípios anarquistas. Isso ajuda a estabelecer a relevância do estudo das ideias anarquistas sobre educação, desvalorizadas y pouco discutidas no meio acadêmico, muitas vezes pela dificuldade de se encontrar material, pensando essas práticas como potencial contribuição para a emancipação social.

Palavras-chave: Práticas emancipatórias. Democracia. *Saberes-fazer libértários*.

RESUMEN

ESTEVEES, Suzana Martins. *Práticas emancipatorias y democracia: en búsqueda de saberes/haceres libertarios em los curriculos practicados*. 2014. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2014.

Este trabajo parte de la premisa de que vivimos insertados en diferentes espacios estructurales en la sociedad: el espacio doméstico, de la comunidad, de la ciudadanía, del mercado, de la producción y el mundial (Santos, 2010) y, en estos espacios, entrelazados unos con los otros tejemos nuestras identidades y relaciones sociales. Con base en esa idea, de la complejidad de la sociedad y los factores que interfieren en la constitución de las prácticas sociales, la investigación busca sumergirse en la educación libertaria, en sus experiencias y propuestas, estudiando prácticas cotidianas adoptadas por los anarquistas, por medio del estudio de periódicos anarquistas, buscando en ellos pistas y señales (Ginzburg, 2001) de lo que serían esas prácticas. Desde el punto de vista metodológico, es una investigación desarrollada desde la perspectiva de las investigaciones nos/dos/com los cotidianos. Desde el punto de vista teórico, se basa en el trabajo de Silvio Gallo, sobre la educación libertaria y Francisco Ferrer y Guardia, que inspiró la fundación de las escuelas modernas en Brasil. Boaventura de Sousa Santos y la noción de desinvisibleización de las experiencias existentes en el mundo también se harán presentes. El principal objetivo es conocer por medio de indicios, como se llevaron a cabo el currículo y las prácticas educativas de la educación libertaria en una experiencia brasileña y comprender los procesos de creación curricular desarrollados en la Escuela Profesional Visconde de Mauá, en el inicio del siglo XX, a partir de las prácticas cotidianas y percibir las influencias en esas prácticas y en ese currículo de ideas y principios anarquistas. Esto ayuda a establecer la relevancia del estudio de las ideas anarquistas sobre educación, devaluadas y poco discutidas en el medio académico, muchas veces por la dificultad de encontrar material, pensando esas prácticas como potencial contribución para la emancipación social.

Palabras Clave: Prácticas emancipatórias. Democracia. *Sabereshaceres* libertarios.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO: INICIANDO NOSSA CONVERSA...	11
1	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO–METODOLÓGICA.....	20
1.1	Curriculo como criação cotidiana.....	26
1.2	A Perspectiva libertária de educação.....	31
2	BUSCANDO EM DOCUMENTOS O “OUTRO LADO DA FENDA ABISSAL”: LEGISLAÇÃO E NOTÍCIAS DE CURRÍCULOS PRATICADOS.....	47
2.1	Contexto histórico: Escola Profissional Visconde de Mauá.....	48
2.2	Decretos de uma escola e seu currículo.....	50
2.3	Notícias dos currículos praticados na Escola Visconde de Mauá....	58
2.4	Indícios de práticas educativas emancipatórias.....	66
3	MÚLTIPLOS MERGULHOS: INDÍCIOS DO COTIDIANO... ..	79
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
	REFERÊNCIAS.....	100
	ANEXO – Autorização de uso de notícias.....	106

INTRODUÇÃO: INICIANDO NOSSA CONVERSA...

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

Partindo da premissa de que vivemos inseridos em diferentes espaços estruturais da sociedade, enredados uns aos outros, *o espaço doméstico, o da comunidade, o da cidadania, o do mercado, o da produção e o mundial* (Santos, 2010) e neles tecemos nossas identidades e relações sociais, compreendo que os diferentes saberes e práticas não estão isolados uns dos outros, compondo uma única rede de *saberesfazeres*. Estão articulados uns aos outros e, na medida em que o diálogo acontece, nós tecemos nossas redes de conhecimentos, numa espécie de *artesanias das práticas* (CERTEAU, 1994) que salienta diferentes perspectivas e *usos* que circulam nos meios e se enredam às trocas de experiências. Pois, por muitas vezes subordinamos a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital, trazendo assim um passado capitalista que se reatualiza. Isso me faz pensar a importância das práticas sociais que produzem saberes, compreendendo esta produção como coletiva. E nesta produção coletiva percebo indícios dos princípios da educação anarquista, no processo de tessitura do currículo e das práticas cotidianas. As práticas coletivas assumem significações específicas em função dos processos de recriação permanente. Dessa forma, nesta pesquisa busquei entender os modos como essas articulações aconteceram em uma escola masculina profissional, situada na cidade do Rio de Janeiro, no bairro de Marechal Hermes no início do século XX.

Estudando o percurso histórico de constituição do campo do Currículo e das experiências curriculares hegemônicas, compreendo que as ideias de linearidade e de ordem mantêm-se impregnadas na cultura escolar, mas que outras experiências de organização e prática curricular, baseadas em outras perspectivas, existiram e existem, embora invisibilizadas pela racionalidade dominante nos *espaçostempos* escolares e nos estudos que sobre eles se desenvolvem.

Considerando que por meio de sua trajetória e narrativas, cada escola conta a sua história e que para compreendê-la, precisamos desinvisibilizar e desconstruir os saberes que aprendemos/vemos a partir das teorias sociais da modernidade. Penso ser necessário acreditar numa outra perspectiva epistemológica que nos ajude a aprender/ver as diferentes práticas de currículo, tentando repensar o modelo hegemônico que tanto nos condiciona.

A partir dessas noções, este trabalho tem como objetivo compreender os processos de criação curricular, na Escola Profissional Visconde de Mauá no início do século XX, entendendo-os como enredados numa rede de *saberesfazerespoderes* que movimenta o cotidiano escolar. Busco encontrar e articular práticas cotidianas adotadas, e penso talvez influenciadas pelas experiências anarquistas, pois a mesma foi dirigida por Orlando Corrêa Lopes, também escritor e militante de alguns jornais anarquistas, no início do século XX.

Sendo assim, para levantamento dos dados empíricos, serviram como fontes principais: dissertação de Mestrado de Isabella Gaze, um consistente trabalho de pesquisa sobre a origem e a institucionalização da Escola Profissional Visconde de Mauá na gestão de Orlando Corrêa Lopes partindo dos conceitos de intelectual orgânico e hegemonia de Gramsci e do conceito de “fazer-se” de E. P. Thompson faço uso também de alguns periódicos digitalizados da Fundação Biblioteca Nacional, como: *A Rua, O Século, O Imparcial, A Razão, O Paiz, Gazeta de Notícias, Correio da Noite, Jornal do Brasil, A Noite*; boletins do Distrito Federal, encontrados no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro (AGCRJ); publicações anarquistas *A Vida, Na Barricada, o Germinal, Boletim da Escola Moderna e A Plebe* encontradas no Arquivo de Memória Operária do Rio de Janeiro (AMORJ).

Busquei relacionar aspectos culturais, educativos e políticos. Sem trabalhar com a oposição cultura popular versus cultura erudita, o tempo todo enredando as diferentes culturas, dialogando com as nossas culturas, de acordo com o meio em que vivemos, entendo que nos formamos por meio de um diálogo permanente entre o que nós já somos e o que nos chega, na perspectiva da circularidade das culturas (Ginzburg, 2006). Assim, realizei meu trabalho estudando as práticas educacionais cotidianas das experiências acima citadas, por meio dos indícios (Ginzburg, 2001) presentes nesses periódicos anarquistas e documentos acima citados. Isso apesar das múltiplas dificuldades de realização de pesquisa de campo, devido à escassez

de material sobre as concepções e experiências de educação libertária.

A teoria de Stephen Ball, do Ciclo de Políticas, foi importante para a investigação dos indícios encontrados em algumas práticas narradas nos periódicos investigados, possibilitando a compreensão de forma mais ampla da política que envolve a produção do currículo, uma vez que a escola se articula com diferentes contextos. Partindo de que a escola não é um campo que apenas responde ou impõe as determinações dos documentos oficiais. Mas pelo contrário, acredito que a escola é um campo produtor de discursos, e que esses poderão circular em outros contextos. Na passagem de um contexto ao outro, os discursos políticos são recontextualizados. Os sujeitos políticos produzem múltiplas interpretações oriundas de um processo de disputa, modificando os discursos e textos originais. Assim, os discursos que chegam à escola são ressignificados, e produzidos na e pela escola também, no momento de transferência para outros contextos escolares, como os periódicos anarquistas os quais o diretor Orlando Corrêa Lopes escrevia e também os jornais de circulação, da época, que noticiavam as práticas bem sucedidas da escola.

Os praticantes do cotidiano escolar, a partir das redes sociais, culturais, pedagógicas e políticas nas quais estão inseridos reapropriam-se do espaço organizado pelas diretrizes legais. Essas “maneiras de fazer” (CERTEAU, 1994) constituem-se como modos de se aproveitar as ocasiões, que surgem modificando os sistemas onde se desenvolvem. É a ideia de que você faz uso do que chega, de acordo com o que interessa.

Diante disto, apresento alguns indícios (Ginzburg, 2001) curriculares da Escola Profissional Visconde de Mauá, encontrados por Gaze em sua dissertação (2013), me servindo de fonte ao buscar os documentos oficiais da instituição. Alguns noticiários dos jornais da época, sobre algumas práticas da escola dirigida por Orlando Corrêa Lopes e em alguns periódicos sobre sua história de vida como militante anarquista em defesa dos trabalhadores, porém não faz parte do meu trabalho aprofundar na trajetória de vida do diretor Orlando Corrêa Lopes, uma vez já feito por Gaze. Penso que esses indícios nos pode mostrar algumas práticas cotidianas com potencial emancipatório desta escola, situada no Rio de Janeiro, em um tempo em que estava em evidência o trabalho tecnicista e industrial. Seu diretor dividia-se entre a direção desta escola e a escrita de fascículos do movimento

anarquista, comuns no início do século XX no Brasil, advindo dos imigrantes italianos e espanhóis, que buscavam melhorias salariais e de condições de trabalhos nas fábricas e indústrias, naquele período, consultar Gaze (2013).

Acreditando que algumas práticas escolares podem contribuir para a emancipação social, tentei reconhecer essas ações em que os sujeitos, nos processos de interação social, desenvolvem acordos de convivência, de participação coletiva, por meio dos indícios encontrados nos documentos acima citados.

Para pensar a educação libertária parto da premissa de que nenhuma das concepções e práticas anarquistas pode ser entendida isoladamente. Elas fazem parte de uma rede daquilo que os anarquistas pensavam sobre a sociedade, a política e entendiam por educação.

O pensamento anarquista é um pensamento que acredita que a sociedade deve ser autogestionária, contra a existência do estado. E partindo dessas noções anarquistas começo a me questionar. Como educar nessa perspectiva subvertendo a ordem dentro de uma escola? Para educação libertária todos os espaços, inclusive o espaço escolar, é um espaço onde sujeitos autônomos se relacionam em condição de equidade. Aqui utilizo o termo equidade por entender que este conceito revela o uso da parcialidade para reconhecer o direito de cada sujeito, usando a equivalência para se tornarem iguais, ao invés do conceito de igualdade. Segundo RIÁDIGOS (2014),

Uma sociedade é igualitária quando todos os seus membros são iguais com respeito a algo, mas, que é esse algo? Devemos ser iguais em tudo? Seriam benefícios ou prejuízos, as diferenças? O leque de respostas a essas perguntas é tão amplo como as posições ideológicas sobre a igualdade. Os direitos, o bem-estar, a propriedade, o ingresso, o status ou as oportunidades são exemplos de variáveis que provocam grande diversidade no assunto. A tradicional igualdade simples (David Miller e Michael Walzer, 1997) defende que tudo deve ser igual para todas/os, com independência das diferenças individuais e contextuais, por exemplo. Foi uma realidade dominante nos debates sobre justiça ao longo da história, e mais em concreto na Modernidade. (RIÁDIGOS, 2014, p. 72)

Para RIÁDIGOS (2014) as teorias de John Rawls e Michael Walzer contribuíram

na hora de caminhar para outro tipo de concepção sobre a igualdade de oportunidades entre os seres humanos. A igualdade simples deu lugar a noções mais complexas sobre a mesma, num caminho que vai para

equidade, que pode ser percebida como aquela disposição que motiva e dar a cada pessoa o seu. Esse seu pode ser percebido como aquilo que se merece ou necessita, por exemplo, sendo mais importante uma distribuição justa (equitativa neste caso) do que igualitária. (RIÁDIGOS, 2014, p. 74)

Alguns pensadores anarquistas nos trouxeram ideias base sobre esse pensamento de equidade/igualdade. E podemos perceber na ideia abaixo explicitada por Bakunin, quando este nos fala,

o homem é um produto social e não natural. É a sociedade que molda os homens, segundo suas necessidades, através da educação. E se a sociedade é desigual, os homens serão todos diferentes e viverão na desigualdade e na injustiça, não por um problema de aptidões, mas mais por uma questão de oportunidade. (BAKUNIN apud GALLO, 2007, p.39)

O uso dos periódicos como fonte de pesquisa se justifica pelo fato de a leitura e discussão de artigos de jornais, nas reuniões organizadas pelos anarquistas, terem servido como um método pedagógico para refletir sobre problemas do cotidiano e também para sistematizar as ideias e organizar o pensamento. Os anarquistas possuíam uma intensa produção de periódicos, buscando caminhos para divulgar seus princípios, práticas desenvolvidas em diversos *espaçostempos*.

Esses periódicos foram fundamentais para o movimento anarquista. Os anarquistas organizavam reuniões em diversos espaços criando assim um caminho de aprendizagem e divulgação de ideias, se fortalecendo como uma rede de *saberesfazeres*, no seio da qual proporcionavam acesso à alfabetização para muitos. Inscritos nessa rede de práticas sociais e concepções educativas, os sujeitos sociais desenvolviam os conhecimentos na perspectiva do reconhecimento do outro como legítimo outro (Maturana, 2002), do diálogo que viabiliza a produção coletiva de conhecimentos. Nessa perspectiva, não existiria produção individual de conhecimentos, pois seria no diálogo entre as realidades diferentes e os praticantes que vivem em meios sociais diferentes que ele se tece. Esse diálogo na base do reconhecimento mútuo seria um meio de se minimizar a cegueira epistemológica.

que há, em cada um de nós, oriunda da parcialidade de nossa visão desenvolvida do seio de uma cultura, também sempre parcial, e de experiências singulares. (OLIVEIRA, 2007, p. 47)

Em que medida aquilo a que não conseguimos atribuir sentido é

imperceptível?! Na proposta educacional moderna, em que só aquilo que é tido como universal vale como conhecimento todas as particularidades e especificidades dos conhecimentos, não científicos são negligenciadas. No entanto, as práticas dos praticantes do cotidiano estão permanentemente em diálogo com as normas, com essa universalidade, produzindo novos sentidos em diálogo com o já estabelecido, por meio da tessitura de conhecimentos, em redes, a partir desses diálogos. A crítica do cientificismo e sua compartimentalização do conhecimento em especializações é potencializada pela adesão à ideia de que o conhecimento se tece em rede. Não é uma aquisição, é uma construção do sujeito.

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

A partir desses princípios, Ferrer e outros anarquistas passam a sugerir um novo tipo de educação, porque acreditavam que os sujeitos não nascem com ideias preconcebidas, adquirem seus princípios e valores ao longo da vida. Acreditam em maneiras de educar elaborando regras móveis, feitas para/com as pessoas envolvidas com a educação, em função da vida do sujeito, experimentando-se subjetividades, valores e éticas próprias.

Essa noção de educação libertária pressupõe também que o professor renuncie à sua autoridade de transmitir mensagens, interagindo com os alunos através dos meios de ensino, deixando que eles também escolham.

Assim nessa dissertação pretendo compreender como a educação libertária proposta por Ferrer se inscreve no contexto de uma sociedade capitalista, o que significa afirmar a autogestão e a cooperação em um meio heterogestionário, como, e se é possível, criar escolas onde sujeitos vivam na mais absoluta liberdade, pois não é essa a situação que elas encontrarão no meio social. Ao contrário, estarão imersas num meio em que são submetidas ou submetem outros, onde a liberdade, arrisco em dizer, é quase impossível. Portanto, eis minhas questões iniciais:

Como compreender os pressupostos da pedagogia libertária? Quais seriam os princípios filosóficos e políticos que embasaram essa tendência pedagógica? Quais os indícios encontrados nestes periódicos que nos permitem compreender as práticas adotadas, conhecendo indícios do currículo dessa escola? Ainda é possível “anarquizar” as escolas?

Sendo essas as minhas primeiras questões, inicio pensando, com Santos (2005) que a realidade não é apenas o que já existe, é também o que ainda não existe e tem potencialidade.

A realidade não se reduz ao que existe. A realidade é um campo de possibilidades em que têm cabimento alternativas que foram marginalizadas ou que nem sequer foram tentadas. (SANTOS, 2005, p. 25)

Dessa forma acredito que a educação libertária emerge como um lugar onde se é capaz de vivenciar algumas/muitas dessas possibilidades.

E assim penso na escola, se ainda é possível “anarquizar” as escolas, pois antes de dizer o que a escola é genericamente, precisamos compreender o que já existe circulando nesta, o que os sujeitos têm desejado e feito, o que os sujeitos já sabem para além daquilo que se inscreve no modelo de escola. Neste ponto buscamos ver a riqueza cultural de conhecimentos e valores que circulam nas escolas e que muitas vezes são invisibilizados e/ou tratados dicotomicamente e por isso empobrecidos. Segundo Santos, o pensamento moderno é um pensamento abissal pois promove uma fenda abissal entre as culturas e conhecimentos, tornando visível apenas aquilo que está “deste lado da fenda abissal” e mesmo alguns desses “outros” que estão deste lado, permanecem sendo “outros”. Essa fenda abissal que separa conhecimentos válidos dos não válidos, mascara a riqueza dos conhecimentos e os hierarquiza, pressupondo a superioridade daqueles que estão de um lado sobre os que estão do outro. Aí nosso desafio de perceber no cotidiano este outro “lado”, estas práticas invisibilizadas. Sempre suspeitando da resposta fácil, considerando a possibilidade de que existem outros, do outro lado da fenda. Segundo Santos, o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal, quando

consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são

estabelecidas através de linhas radicais de dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceita de inclusão considera como sendo o Outro. (SANTOS, 2013, p.19)

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

Para dar conta das discussões a que apresentei brevemente nesta introdução, organizei a dissertação em três capítulos.

No primeiro capítulo trago a fundamentação teórico-metodológica para pensarmos os conhecimentos tecidos cotidianamente, buscando relativizar a noção hegemônica a respeito da relação entre prática e teoria em nossa sociedade, que compreende uma única forma de conhecimento como a ideal, descartando a validade de outros. Enaltecendo a ideia de que a teoria é superior à prática, e que, portanto antecede a prática. E para pensarmos em outro modelo que não se fixe nessa dicotomia e hierarquia, trago a noção que Alves propõe, de *prácticateoriaprática*. Trago também a ideia do currículo como criação cotidiana para entendermos como o currículo também pode ser um *espaçotempo*, em que sujeitos, de variados contextos negociam sentidos, num jogo permanente de interação. E neste jogo são negociadas as diferenças entre os sujeitos que participam, com suas múltiplas vivências e histórias de vida. E para finalizar o primeiro capítulo trago Ferrer y Guardia para a posteriori percebermos alguns indícios dos ideais deste anarquista em algumas práticas adotadas por Orlando Corrêa Lopes, enquanto diretor da instituição, subvertendo a ordem do currículo instituído.

No segundo capítulo trago o contexto histórico ao qual a Escola Visconde de Mauá esta inserida, decretos que a regulamentam e seu currículo. Trago trechos de

notícias de jornais, da época, onde podemos perceber indícios de práticas educativas emancipatórias.

E no terceiro capítulo trago indícios do cotidiano na tentativa de desinvisibilizar as possíveis práticas educativas, com potencial emancipatório, partindo da noção de tessitura do conhecimento em rede do pensamento de Boaventura de Sousa Santos, refletindo sobre o que significa uma prática emancipatória de acordo com a perspectiva anarquista.

Nas considerações finais trago algumas questões mais amadurecidas, entre elas, a possibilidade de reconhecer práticas curriculares alternativas ao que vemos, ouvimos e vivenciamos. Procurei apreender as experiências e saberes nesses documentos que contam uma história.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO–METODOLÓGICA

Estamos em constante processo de aprendizagem em diferentes espaços sociais, de acordo com as diferentes maneiras e práticas de cada lugar ou grupo. A rede substitui a ideia de que o conhecimento se constrói daquela maneira ordenada, linear e hierarquizada, por um único e obrigatório caminho, pela ideia de que, ao contrário, não há ordem nessa criação – ou que ela só pode ser percebida e representada pelo pensamento *a posteriori* da própria criação. A linearidade e a hierarquização dão lugar a “*múltiplas conexões e interpretações produzidas em zonas de contatos móveis*” (LEVY, 1993). Isso tudo corresponde a um número imenso de caminhos possíveis. Trata-se, assim, de dar à prática a dignidade de fatos culturais e de espaço de criação de conhecimento, que não são tecidos na teoria e que são tão importantes, para os homens, como os conhecimentos que nesta são construídos. (ALVES, 2008, p.94)

Para pensarmos os conhecimentos tecidos cotidianamente, buscamos relativizar a noção hegemônica a respeito da relação entre prática e teoria em nossa sociedade. Vivemos em um mundo que compreende uma forma de conhecimento como a ideal descartando a validade de outros: ideia de que a teoria é superior à prática, e que, portanto antecede a prática. Para pensarmos em outro modelo que não se fixe nessa dicotomia e hierarquia, Alves propõe a noção de *prácticateoriaprática*.

Alves (2009) dialoga com a ideia de Michel de Certeau (1994) de *usos*, contrapondo–a assim à ideia de consumo, ligada a uma conotação mercadológica, que nos passa uma visão de passividade dos indivíduos diante dos produtos que lhes são oferecidos e/ou impostos. Certeau indica *que são criados, permanentemente, combinados de possibilidades, e fazer surgir inúmeras alternativas, em trajetórias que não podem ser previamente determinadas porque serão sempre diferentes e diversificadas* (CERTEAU, 1994, p.101). Por isso, Certeau nos lembra que existindo *artes de pensar*, precisamos reconhecer que existem também artes de fazer. A importância dessa noção para nós reside no fato de que para a educação libertária, os conhecimentos que circulam não são aprendidos em livros ou cartilhas. Na grande maioria, esses são tecidos no dia a dia, nas trocas de

experiências e saberes dos seus praticantes, na luta político-social travada por esses trabalhadores.

Parto da premissa de que esses trabalhadores se organizavam em grupos, possuíam valores, conhecimentos, éticas e práticas que são comuns aos seus integrantes e que assim acabam constituindo, portanto, uma cultura, entendida como modo de vida e maneira na qual experienciavam o mundo.

Certeau (1994) faz uma analogia, ao analisar os processos nos quais ocorrem as práticas cotidianas, com as lógicas dos jogos populares, nos quais existiriam regras estabelecidas, mas cabe a cada jogador utilizar de forma própria essas regras. O autor discorda da ideia de que essas histórias poderiam ser entendidas e destacadas em unidades estáveis e coerentes, ou seja, que esses jogos se resumiriam a “fórmulas\regras comuns” das ações utilizadas por esses praticantes. Certeau utiliza os estudos de Vladimir Propp, que faz análise das táticas, mostrando as inúmeras combinações de práticas existentes nesses jogos. Reconhece também nos contos, o mesmo tipo de operação afirmando que poderíamos encontrar neles certa formalidade das práticas, a qual chamou de *discursos estratégicos do povo*.

A novidade, ainda nova de Propp, reside na análise das táticas cujo inventário e cujas combinações se encontram nos contos, na base de unidade elementar que não são nem significações nem seres, mas ações relativas a situações conflituais. Com outros mais tarde, essa leitura permitiria reconhecer nos contos os discursos estratégicos do povo. Daí o privilégio que esses contos concedem à simulação/dissimulação. Uma formalidade das práticas cotidianas vem à tona nessas histórias, que invertem frequentemente as relações de força e, como as histórias de milagres, garantem ao oprimido a vitória num espaço maravilhoso, utópico. Este espaço protege as armas do fraco contra a realidade da ordem estabelecida. (CERTEAU, 1994, p. 80)

Resumimos a estratégia ao espaço do hegemônico do poder instituído e as táticas às práticas/usos dos praticantes no terreno do outro/ do instituído, ou seja, seriam as respostas dos oprimidos. Considerando o movimento anarquista como espaço-tempo de formação, refletimos sobre a perspectiva reducionista do conceito moderno de produção de conhecimento. Santos (2002) aponta *que a experiência social em todo mundo é muito mais ampla e variada do que o que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante*. Assim, para

combater o desperdício da experiência social não basta tentar dar visibilidade a esses diferentes espaços que são marginalizados, mas também se faz necessário propor um diferente modelo de racionalidade, ou seja, novas maneiras de conceber e conhecer o mundo.

O autor nomeia e critica a razão *indolente*, como sendo a racionalidade do pensamento hegemônico. Em busca de uma forma de superação desse paradigma, Santos (2002) propõe uma nova razão chamada de *cosmopolita*. A *razão indolente*, seria o pensamento que reivindica para si uma totalidade, ocultando assim as outras possibilidades de racionalidades existentes. Por isso há a necessidade de se pensar uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências, pois segundo ele:

enquanto a sociologia das ausências expande o domínio das experiências sociais já disponíveis, a sociologia das emergências expande o domínio das experiências sociais possíveis. As duas sociologias estão estreitamente associadas, visto que quanto mais experiências estiverem hoje disponíveis no mundo mais experiências são possíveis para o futuro.

Segundo Santos (2004), precisamos da *Sociologia das Ausências* que a entende como uma sociologia:

(...) voltada para a superação das não-existências produzidas pela modernidade em virtude de suas lógicas monolíticas tornando-as crescentemente visíveis através de determinados procedimentos. Ou seja, é uma sociologia voltada para a multiplicação das realidades já existentes, dando-lhes visibilidade; desse modo, é uma sociologia que amplia o presente. (OLIVEIRA, 2006, p.13)

Enquanto a *Sociologia das Emergências*

pretende encolher o futuro, desidealizando-o através do reconhecimento de que o potencial efetivo de futuro se inscreve nas práticas reais do presente. Reconhece que, sem previsibilidade ou linearidade, o futuro só poderá ser a realização de algo para o qual a sociedade tem potencial no presente. (OLIVEIRA, 2006, p. 13)

Na perspectiva da razão indolente, os espaços não formais de educação são marginalizados e têm sua produção de conhecimento e cultura invisibilizada. Estes espaços continuam construindo suas histórias na contramão da “normatividade” proposta pelo modelo hegemônico, que tem por hábito legitimar apenas os espaços

formais de aprendizagem, provocando assim um processo que se dá e se perpetua embasado no pensamento dicotômico que opõe o formal ao não formal, privilegiando o primeiro. Separando e deslocando o conhecimento em esferas, valorizando uns em detrimento de outras.

Por isso pensar nesses espaços é pensar em lugares dentro-fora da escola e reconhecer que neles também são tecidos conhecimentos, que não são inferiores aos tecidos dentro do espaço escolar, são apenas diferentes. Lembrando que os saberes tecidos fora dos espaços formais de ensino também constituem a escola, já que a escola se forma através das diferentes ideias e pessoas que a constituem, trazem consigo seus diversos saberes e valores. Segundo OLIVEIRA,

aprendemos, portanto, através das práticas sociais que desenvolvemos e com as quais convivemos, sejam elas ligadas aos discursos e saberes formais com os quais entramos em contato, sejam elas ligadas ao que vivemos na rua, na escola, em casa, nas conversas com os amigos, nas leituras que fazemos na TV a que assistimos. Todos esses saberes estão sempre e permanentemente articulados, sendo, portanto, impossível, destacar este ou aquele tipo de experiência como mais ou menos relevante na nossa formação. (OLIVEIRA, 2001, p. 38)

Sendo assim, se pensamos os processos educativos como mais plurais do que meramente aquilo que cabe nas normas escolares trabalharemos com a ideia de que *todas as práticas sociais envolvem conhecimentos, e nesse sentido, são também práticas de saber*, (SANTOS, 2002, p. 265). Entendendo que todos nós somos produtores de conhecimentos e que estes fazem parte de nossas práticas sociais, sendo constituintes dos nossos atos cotidianos, perceberíamos que estamos em constante processo de aprendizagem e que esses aprendizados se dão nos mais diferentes *espaçostempos*. E cada experiência vivenciada é como um fio que compõe nossas *redes de conhecimentos e significados*.

Pensando que há no mundo a presença de uma diversidade de saberes e que esses apontam para múltiplas possibilidades de ser, estar e compreender a realidade, (SANTOS, 2002, p. 250) propõe uma *ecologia dos saberes*. Onde a monocultura do saber é questionada, dando visibilidade e identificando outros saberes e outros tipos de racionalidades existentes nos mais diversos contextos e práticas sociais, que durante muito tempo foram ignorados em seu valor ou considerados não existentes de modo a tornar as relações entre os diferentes

saberes mais igualitárias. De acordo com OLIVEIRA,

à monocultura do saber — que pressupõe a ciência moderna e a alta cultura como critérios únicos de verdade, presidida, portanto, pela lógica do saber formal, que produz a ignorância como forma de não-existência —, a superação estaria no desenvolvimento de uma ecologia de saberes pela transformação da ignorância em saber aplicado. (OLIVEIRA, 2008, p. 74)

Pensando nesta perspectiva, os conhecimentos não formais não são encarados como alternativos já que isto carregaria a conotação de subalternidade, de hierarquia e de dependência entre saberes e conhecimentos. Estamos em busca de possibilidades de diálogo, de uma horizontalidade entre os diferentes saberes a fim de que, mesmo considerados diferentes, tenham espaço de expressão e de credibilidade não sendo submetidos a discursos e práticas hegemônicas que os deslegitimam e assim os invisibilizam, relegando-os, desse modo, a um *status* marginal. Confrontar esses mecanismos que produzem a inexistência dos saberes, implica transformar as chamadas “ignorâncias” em saberes aplicados.

No projeto da modernidade existem dois modelos de conhecimento: o conhecimento emancipação e o conhecimento regulação, que Santos estes devem se articular de forma equilibrada. O *conhecimento-regulação* (aquele relacionado ao estabelecimento de um controle, de um domínio) acabou se sobrepondo e até mesmo ressignificando o próprio sentido do *conhecimento-emancipação* (o qual remete à abertura de novos caminhos, a implementação de um movimento incerto, “caótico”). No *conhecimento-emancipação*, a ignorância se refere ao colonialismo nas relações e à subalternização do outro ou do diferente, enquanto o estado de saber diz respeito à solidariedade, a qual se compromete com o reconhecimento da existência do outro e da multiplicidade de saberes do mundo.

Superar os problemas impostos pela modernidade, *reavaliar o conhecimento-emancipação e conceder-lhe a primazia sobre o conhecimento-regulação* (SANTOS, 2007, p. 79), são condições para que a solidariedade se torne a forma hegemônica de saber. Com base nesses enredamentos, vejo no movimento anarquista e na educação libertária uma potencialidade para a experimentação desse sentimento de solidariedade, tendo em vista que o mesmo se orienta e parte de um caráter coletivo, valorizado e praticado por esses sujeitos anarquistas/libertários. A educação libertária contribui, portanto, de forma peculiar na formação das pessoas que por ela passam.

Santos têm como ideia que todo conhecimento que busque ser conhecimento–emancipação, ou seja, um conhecimento que parta do colonialismo para a solidariedade, tem como característica ser um conhecimento autobiográfico, isto é, um autoconhecimento, oposto à ideia hegemônica da ciência moderna que entende a produção de conhecimento a partir de dicotomias, sendo uma delas a distinção entre sujeito e objeto, consagrando o homem enquanto sujeito epistêmico, mas rejeitando–o enquanto sujeito empírico. Esta concepção ajudou na consolidação da ideia de que as ciências naturais tem mais legitimidade científica do que as ciências sociais, já que as ciências sociais têm como objeto de pesquisa a sociedade e seus indivíduos, não tendo por isso, neutralidade suficiente no processo de pesquisa. O autor se contrapõe a esse argumento na medida em que reconhece que os sistemas de valores não viriam depois da análise do objeto pesquisa, mas, sim seriam parte integrante do ato científico. O objeto não seria inato e determinado, ele se conceberia através da relação com o sujeito.

Seguindo o pensamento de Boaventura de Sousa Santos, vamos assim, tentar desinvisibilizar elementos do cotidiano que evidenciam práticas e diálogos entre conhecimentos para além das normas.

Pensamos que isso pode proporcionar a possibilidade de perceber não apenas o óbvio das monoculturas hegemônicas, mas também os seus outros. Com isso, buscamos, nas práticas emancipatórias, encontrar situações exemplares de ruptura com as monoculturas que caracterizam a sociedade contemporânea, apresentando evidências de pluralização de conhecimentos e culturas em relações menos hierárquicas e mais ecológicas, nas quais o reconhecimento mútuo emerge (SANTOS, 2004).

Essa horizontalidade almejada pode ser encontrada, embora de modo marginal, na pluralidade de conhecimentos, valores e crenças presentes nas ações cotidianas, na perspectiva de que a ideia de pluralidade pressupõe os princípios de autonomia, liberdade, solidariedade, respeito às diferenças e principalmente, o reconhecimento do outro como legítimo outro (MATURANA, 1999) e que o cotidiano pesquisado é portador de múltiplos sentidos, múltiplas riquezas, sendo impossível encontrarmos nele apenas uma verdade. Na multiplicidade do real, fazem–se presentes muitas “verdades”.

Sendo assim, torna–se necessário estabelecer redes de múltiplas e

complexas relações, sendo que essa imensa variedade não é garantia de complexidade. É necessário inverter todo o processo aprendido. Tecer o pensamento em rede exige múltiplos caminhos e inexistência de hierarquia.

Assim, a ideia de *multirreferencialidade*, desenvolvida na Université Paris VIII, ajuda a nomear e explicar o processo necessário a esse movimento.

A abordagem multirreferencial propõe-se a uma leitura plural de seus objetos tanto práticos como teóricos, sob diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referências distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como não redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneo. (ARDOINO, 1998, p. 25)

Trabalhar com a incerteza nos ajuda a olhar nos olhos dos outros para descobrir nossos olhares. Pois segundo ALVES,

com a ajuda de Von Foerster (1995) no entendimento de nossa *cegueira epistemológica*, vamos aprender que nós todos possuímos as chamadas *difunções de segunda ordem*, no que se refere à visão. Ou seja, somos, sempre, parcialmente cegos e não o sabemos: *não vemos que não vemos* (p. 94). O autor esclarece que, ao contrário da lógica ortodoxa, na lógica da percepção, uma dupla negação não produz uma afirmação e alerta sobre o tanto que temos de compreender dessa situação, já que vamos, no mesmo movimento, ter de contrariar a lógica *ensinadaaprendida*. É desse raciocínio que Von Foerster parte para dizer que nossa cegueira só pode ser superada pelos olhos do *Outro* – e só quando este é entendido como o *legítimo outro* (MATURANA, 2001) –, o que nos tem permitido afirmar a importância dos *processos coletivos* nas pesquisas *nos/dos/com os cotidianos*. (ALVES, 2005, p. 46)

1.1 Currículo como criação cotidiana

Sem a intenção de fazer um histórico aprofundado da escola moderna e do campo do currículo, destaco que a escola moderna, a partir do final do século XIX, num primeiro momento valorizava o currículo voltado para um conhecimento acadêmico e conceitual e, principalmente, expressando em seus princípios a valorização de um padrão cultural na formação das futuras gerações. O currículo se estruturava a partir da lógica da organização social e das relações de poder. As questões levantadas se preocupavam em encontrar respostas ao que se ensinava na escola. Interessava saber, portanto, aquele conjunto de conhecimentos

transmitido aos alunos como verdades.

Podemos entender, diferentemente, que o currículo é um *espaçotempo* cultural, em que redes de sujeitos, de variados contextos e posições heterogêneas negociam sentidos e práticas, numa permanente interação e que nessas posições são negociadas as diferenças entre sujeitos culturais participam com seus múltiplos pertencimentos. Se o currículo é algo que se constrói, seus conteúdos não serão indiferentes aos contextos nos quais se configuram, e esse resultado expressa os modos através dos quais professores e professoras, neste caso específico o diretor da instituição em conjunto com os professores, tecem suas experiências sempre enredadas aos processos de formação subjetiva e profissional.

Porém, a reflexão sobre o currículo, segundo SILVA (1999) sempre esteve relacionada à questão de *qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?* O autor faz uma análise sobre as teorias do currículo desde sua origem até as teorias pós-críticas, úteis para entendermos como ele se constituiu e foi influenciado por outros saberes, e o quão importante é compreender esses processos de constituição do campo, no decorrer da história, e a contribuição dessas teorias, sobretudo as pós-críticas, nos estudos sobre o currículo e suas implicações para a formação da subjetividade e identidade dos sujeitos. São modos diferentes e específicos de compreender a escolha de determinados conhecimentos e saberes em detrimento de outros, considerados menos importantes, em cada circunstância.

A discussão sobre o currículo vai além da seleção de conteúdos. Perpassa pela preocupação: “O que os conteúdos influenciam? Como atravessam aqueles sujeitos que aprendem?” Isso nos indica que a discussão sobre o currículo trata tanto da epistemologia quanto das subjetividades e do poder. Segundo SILVA,

uma teoria do currículo deveria discutir, no mínimo, quatro questões centrais: a questão do conhecimento e da verdade; a questão do sujeito e da subjetividade; a questão do poder; a questão dos valores”. (SILVA, 1999, p. 2)

As primeiras noções e definições de currículo, elaboradas nos Estados Unidos, são denominadas pelo autor de tradicionais. Propunham que a escola funcionasse como uma empresa industrial, voltada para a eficiência, organização e produtividade. Assim o currículo seria técnico e o sistema educativo como um

processo industrial. Porém, essas noções de currículo logo foram criticadas pelas perspectivas marxistas. Segundo OLIVEIRA, diversos teóricos dessa vertente

entendiam o currículo de modo técnico e tecnicista, subtraindo-lhe aspectos de caráter mais político, ideológico ou cultural, mesmo quando pensavam os estar considerando, como é o caso de muitas propostas escolanovistas. Identificadas como diferentes versões da pedagogia liberal essas leituras e concepções curriculares podem ser associadas ao pensamento cientificista da modernidade e às ideias de neutralidade e objetividade dos conhecimentos acumulados pela humanidade como base das diferentes disciplinas e, portanto da elaboração dos currículos escolares. (OLIVEIRA, 2012, p. 80)

E surgem, sobretudo a partir da década de 1960, uma outra corrente, a das teorias críticas. Essas buscavam construir uma análise que permitisse perceber não só como se fazia o currículo, mas, sobretudo, o que o currículo fazia. Através dos conteúdos ministrados e de sua estrutura, a escola reproduzia a ideologia dominante e a estrutura de classes da sociedade. As teorias críticas vêm para questionar o *status quo* e as injustiças sociais que dele advêm.

Porém, segundo Silva, apesar das muitas diferenças, existe um ponto em comum entre as teorias tradicionais e as teorias críticas de currículo

a teoria educacional, em geral, baseia-se na noção de que o conhecimento e o saber constituem fonte de libertação, esclarecimento e autonomia. (SILVA, 1999, p. 84)

Na teoria tradicional essa “fonte de libertação” correspondia ao domínio de saberes técnicos para o trabalho na sociedade industrial. E nas teorias críticas, essa formação técnica era falha na formação do sujeito autônomo.

Dentre os teóricos dessa vertente, destaca-se Michael Apple, para quem as estruturas econômicas e sociais mais amplas aparecem nos currículos. Nessa perspectiva o currículo não é neutro, e nem desinteressado. Há sempre um processo de conflito, contestação, resistência, fazendo com que a reprodução social não se dê de forma tranquila. Outro pensador de destaque é Henry Giroux. Para ele, o currículo precisa ser pensado como política cultural, que não transmite apenas conhecimentos e conteúdos, mas também constrói significados e valores sociais e culturais. Vê o currículo por meio dos conceitos de emancipação e libertação. A educação terá possibilidades de ser política quando permitir às classes dominadas

se apropriarem dos conhecimentos transmitidos como instrumento cultural que permitirá uma luta política.

Bernstein analisa o currículo a partir de duas distinções fundamentais: o currículo tipo coleção e o currículo integrado. Para o primeiro, as áreas e os campos do conhecimento são organizados de forma isolada. No segundo, há uma diminuição das distinções entre as áreas do conhecimento. A classificação determina o que é legítimo ou ilegítimo incluir no currículo.

Bernstein aborda, também, o currículo oculto, como sendo aquele que, embora não faça parte do currículo escolar, encontra-se presente nas escolas através de aspectos pertencentes ao ambiente escolar e que influenciam na aprendizagem dos alunos. Na visão crítica, o currículo oculto forma atitudes, comportamentos, valores, orientações, que permitem o ajustamento dos sujeitos às estruturas da sociedade capitalista. Na perspectiva das abordagens sobre diferença e identidade, mais próximas do pensamento pós-crítico, o currículo multiculturalista se apresenta como uma possibilidade de abordagem e inclusão dos grupos raciais e étnicos, pois representa um importante instrumento de luta política. Nas palavras de SILVA,

o multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe. (...) Além disso, o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, (...) [mas] depende de uma modificação substancial do currículo existente. (SILVA, 2007, p. 90)

Para que haja essa modificação dos currículos hegemônicos, seria preciso passar por diversos caminhos. Segundo Santos, seria necessário consolidar as práticas de tradução cultural na produção dos conhecimentos e na organização do espaço social e escolar. Porém, como construir uma teoria da tradução que torne compreensível para uma dada cultura as necessidades, os valores, os costumes, os símbolos e as práticas de outra cultura? SANTOS (2001) afirma que “*a diferença sem inteligibilidade conduz à incomensurabilidade e, em última instância, à indiferença.*”

Para garantir esse intercâmbio entre diferentes tradições culturais, o diálogo se torna uma categoria central. É necessário relativizar e criar aberturas num

currículo que sempre foi visto como um espaço de homogeneidade. A diferença se torna um valor importante, combatendo a homogeneidade dos currículos oficiais, que enxergavam todos os estudantes idênticos, com saberes e necessidades semelhantes, o que exige de diferenciar o currículo e a relação pedagógica que estabelece em sala de aula.

Pode-se dizer, assim, que o multiculturalismo crítico, ainda que ataque e desconstrua certas noções estruturantes das teorias do currículo – como a homogeneização e a crença num saber único e exclusivamente válido –, acaba revelando uma grande continuidade com o pensamento crítico. Esta se evidencia na busca pelo retorno à positividade do currículo, propondo uma seleção de conhecimentos cada vez mais cambiantes e dinâmicos, capaz de criar sujeitos mais heterogêneos e abertos à diferença. Esse currículo possibilitaria a formação de um tipo de sujeito capaz de desenvolver “a capacidade de trabalhar em grupo, a solidariedade, a aceitação do outro como legítimo outro (MATURANA, 1999).

Penso que os sujeitos da escola produzem um conjunto de práticas significativas que, em maior ou menor medida, contribuirão para a re-construção do currículo que lhes é apresentado.

Especificamente no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem, as formas criativas e particulares através das quais professoras e professores buscam o aprendizado de seus alunos avançam muito além daquilo que poderíamos captar ou compreender de modo genérico, pois cada forma nova de ensinar, cada conteúdo trabalhado, cada experiência particular só pode ser entendida junto ao conjunto de circunstâncias que a torna possível, o que envolve a história de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local específica, com as experiências e saberes pregressos de todos, entre outros elementos da vida cotidiana (OLIVEIRA, 2008, p. 52).

Essa rede que constitui o espaço escolar nos faz acreditar que as experiências e identidades tecidas nos múltiplos processos sociais, de formação estarão se misturando e produzindo novas configurações sempre diferentes de suas origens.

Entendo que o currículo apresentado às escolas pelas autoridades governamentais é uma produção cultural derivada de um processo de lutas políticas em torno de um ideário discursivo, dentro de um contexto histórico-social, em diálogo com o contexto das práticas. Contudo, este conteúdo produzido no momento

é permanentemente modificado pelos praticantes da vida cotidiana com suas identidades culturais e concepções de mundo. A escola, portanto, é também um espaço político em que grupos de sujeitos com visões particulares da política em processo estarão lutando em defesa de seu ideário sobre como deve ser a educação e que finalidades devem ser garantidas.

1.2 A Perspectiva libertária de educação

Em sua busca por indícios históricos da inauguração da escola, GAZE (2013) averiguou que durante o período seguinte a inauguração na escola houve uma grande movimentação por conta de todos os funcionários da instituição para a compra de material para a escola. As experiências diárias nos mostram as sutilezas, a imprevisibilidade, a novidade. O cotidiano também é (re)invenção, produção, arte de fazer de sujeitos com suas histórias reais que movimentam em uma outra ordem a repetição. Praticantes da vida diária, esses sujeitos com suas experiências variadas e plurais de existência. A superficialidade como é entendida a vida cotidiana deixa escapar a grandeza com a qual são geradas as experiências sociais.

Penso ser necessário entender a vida cotidiana não mais como uma dimensão existencial específica do mundo real, mas uma forma por meio da qual seja possível compreender as leituras de mundo, atentando para a sua complexidade que não pode ser reduzida àquilo que é compreensível por meio de estudos estruturais. Nos habita a crença de que há uma única forma de compreender a vida. Essas delimitações, inspiradas na busca do estabelecimento de verdades, nos deixam “cegos” para a provisoriedade do mundo e dos modos de compreendê-lo.

Trabalhar com o cotidiano é se preocupar com as nuances invisibilizadas e a noção de cegueira epistemológica (OLIVEIRA, 2007) ajuda a compreender de que modo aprendemos a perceber algumas coisas ao mesmo tempo que aprendemos a não ver outras se tecem em rede os conhecimentos, significa, ao contrário, escolher entre as várias teorias à disposição e muitas vezes usar várias, bem como entendê-las não como apoio e verdade, mas como limites, pois permitem ir só até um ponto,

que não foi atingido, até aqui pelo menos, afirmando a criatividade do cotidiano.

Nessa perspectiva, a pesquisa que queremos se faz pela possibilidade de reconhecer os limites que as teorias carregam e iniciar um trabalho sem categorias, noções e ideias prévias, pois aquilo que consideramos já saber nos dificulta perceber outros elementos que fogem às crenças a priori. Portanto, a segurança do já sabido, tecido em sólida teoria, prejudica o cultivo da dúvida tão necessária à compreensão da realidade social.

Buscamos a incerteza e a dúvida que acreditamos nos levar a lugares onde jamais poderíamos pensar em chegar, contrariando à posição epistemológica do conhecimento único e verdadeiro. Para ver/ler/sentir a multiplicidade característica dos campos de pesquisa no/do/com os cotidianos, é necessário que a eles cheguemos de modo aberto. Assim, a pesquisa no/do/com os cotidianos escolares coloca-nos na posição de quem quer conhecer e compreender bem de perto as formas de ser e estar no mundo. As práticas sociais e pedagógicas inseridas nesse contexto deverão ser garimpadas e alguns elementos, que em diferentes momentos nos interessa conhecer, serão identificados, mas não isolados, porque também precisamos mantê-los nas relações que estabelecem com outros.

Como nos adiantou Gaze (2013) não há escritos de Dr. Orlando Corrêa diretamente ligados à educação, porém os anarquistas eram preocupados com a educação, pois acreditavam que ela era o grande degrau para uma sociedade mais justa e igualitária.

No final do século XIX, os trabalhadores imigrantes encontraram péssimas condições de sobrevivência e trabalho, no Brasil. Com a Revolução Industrial, a mecanização da produção, se tornava a principal relação de trabalho, a exploração do trabalhador, que se via cada vez mais sugado pela máquina do trabalho, com longas jornadas de trabalho e condições precárias. Ao chegar, encontraram um regime de exploração e uma luta dos trabalhadores por moradia, redução da jornada de trabalho e direito a educação.

A constante busca por melhores empregos provocava um aumento no número de pessoas nas cidades, que não estavam preparadas para incorporar esses desempregados. Essas pessoas procuravam se instalar perto dos grandes centros urbanos afim de encontrar melhores empregos, sendo assim se a sujeitavam a condições precárias de moradia.

As principais ferramentas desses trabalhadores eram: a rede de jornais e revistas que circulavam as greves, manifestações e protestos organizados. No final do século XIX e início do século XX, o anarquismo e o anarco-sindicalismo começaram a ser vistos no Brasil, por se tornarem atuantes nos movimentos reivindicatórios.

Esse contexto de exploração dos trabalhadores, também era uma marca em alguns países da Europa, um grande contingente de trabalhadores desempregados se uniam em “organizações” para juntos lutarem contra as condições precárias de trabalho. E nesse contexto de lutas surgem os movimentos sindicais, anarcosindicalismo, anarquismo.

Porém, foi em relação à escola que vimos os maiores desenvolvimentos teóricos e práticos no sentido da constituição de uma educação libertária. Os esforços anarquistas nesta área apontam uma crítica à educação tradicional, oferecida pelo capitalismo, sobretudo nas instituições privadas, geralmente mantidas por ordens religiosas. Os libertários procuravam mostrar que as escolas dedicavam-se a reproduzir a estrutura da sociedade de exploração e dominação, ensinando os alunos a ocuparem seus lugares sociais pré-determinados. Assim, a educação assumia uma importância política grande. E nesse fervilhar de transformações e reivindicações por todo o mundo nasce Francisco Ferrer y Guardia que contribuiu com as ideias pedagógicas libertárias, das quais falarei um pouco a partir daqui.

Francisco Ferrer y Guardia nasceu em 1859, em Alella (Barcelona). Pertencia a uma família de camponeses católicos abastada, que vivia como muitos da sua época, da produção agrária. Puderam dar educação a Ferrer y Guardia, que primeiramente estudou em uma escola da aldeia e posteriormente chegou a estudar em uma escola de jesuítas. Recebeu de seus pais princípios tradicionais e católicos, pois eles eram religiosos fervorosos. Junto com seu irmão, Ferrer y Guardia escutava e compartilhava das ideias liberais de seu tio, que se diferenciavam das ideias de seus pais que seguiam o catolicismo e o vigário local.

Porém, um acontecimento mudou por completo a vida de Ferrer y Guardia: seu tio e mentor das ideias liberais faleceu. Ferrer y Guardia e seu irmão decidiram ir ao enterro desse tio, porém o vigário local os impediu, como conta SAFÓN

Como Ferrer desejasse assistir ao enterro contra a opinião do vigário, este

último esbofeteou-o para impedi-lo de ir ao enterro. Sem se desconcertar, os dois irmãos levaram o caso ao bispado que condenou o vigário. Em consequência desse incidente, o vigário foi deslocado, e, na mesma ocasião sua mãe decidiu colocá-lo com o marido de uma de suas amigas, o qual dirigia uma fábrica. (SAFÓN, 2003, p. 18)

Esse incidente levou Ferrer y Guardia a Barcelona, onde se matriculou em uma escola noturna para completar seus estudos. Barcelona, diferentemente de outras regiões da Espanha onde a principal fonte de economia era a agricultura, tinha uma grande área industrial, e por causa disso, contava com uma classe proletária e média, em rápido crescimento. Essa população começava um intenso debate com os mandos e desmandos da Igreja, pois contestavam o poder desta sobre o Estado, intervindo na política do país. Ferrer y Guardia, ao trabalhar em Barcelona, recebeu algumas influências, tanto desse clima político que se respirava em Barcelona com esse movimento de contestação da Igreja, nos cursos noturnos que frequentava, com seu patrão, um comerciante simpatizante das ideias liberais e anticlericais. Como nos conta SÁFON,

Começa então para Ferrer uma formação intelectual e social marcante. Assim, ele constituirá sua própria biblioteca, interessando-se pelas atividades das sociedades de resistência barcelonenses, lendo *Solidaridad Obrera* e estudando as ideias de Bakunin. Conhecerá Anselmo Lorenzo, anarquista, autor de *O Proletariado militante* que se tornará posteriormente o tradutor das obras francesas publicadas por sua editora, das *Aventuras de Nono* de Grave a *O Homem e a Terra* de Reclus, terminada em 1909. Ainda que toda a ação de Ferrer seja marcada por seu anticlericalismo e suas tendências anarquistas, seu ateísmo e seu racionalismo não são virulentos. Há, é verdade, em seus textos passagens acerbas contra o clericalismo ambiente, mas será sempre para melhor fazer entender que as coisas da vida podem compreender-se de outro modo diferente daquele embasado na presença de Deus. (SÁFON, 2003, p. 19)

Podemos perceber em sua trajetória como a vida familiar, social e política se enredam e misturam formando suas redes de conhecimentos, se configurando na multiplicidade de influências e experiências de vida. Sua trajetória é tecida como uma colcha de retalhos, por diversos fios que se emendam e que nem sempre se percebe onde se iniciam ou terminam as características de sua vida familiar, da sua vida social, ou do trabalho.

Essas redes que formam sua história de vida proporcionam saberes e fazeres múltiplos, estruturando suas formas de agir no mundo. Surgem nas mais diversas perspectivas: familiar, do social, do trabalho, dos desafios, no espaço escolar

noturno, e em muitas outras. Como diz Alves,

em seu viver cotidiano, os seres humanos se articulam em múltiplas redes educativas que formam e nas quais se formam – como cidadãos, trabalhadores, habitantes de espaçostempos diversos, criadores de conhecimentos e significações e de expressões artísticas, membros de coletivos vários (famílias, religiões, expressões nas mídias), usuários de processos midiáticos etc. (ALVES, 2012, p. 1)

Tecendo sua rede de saberes e fazeres Ferrer y Guardia se torna um estudioso das transformações científicas e sociais de Barcelona. Em 1868, com a revolução Gloriosa que marca o fim da monarquia de Isabel II, houve uma grande tensão entre carlistas¹ e democratas, e a economia rural começa a cair, e do outro lado o surgimento do capitalismo e da industrialização. Nessa conjuntura de mudanças, Ferrer y Guardia foi direcionando seu pensamento para o Republicanismo. Nessa ebulição política, começa um sentimento democrático, revoltas e levantes populares por parte da população em geral, insatisfeitos com o momento econômico e de transição política. E aqui deixo o fio da rede tecida por Ferrer y Guardia, porém não é uma parada estanque no momento histórico em que ele viveu, mas um movimento de trançar um fio com o momento atual. Nos últimos cinco anos com a crise europeia e os movimentos sociais surgidos em 2011, por toda Europa e a onda de manifestações no Brasil e em outros países, no ano de 2013 até hoje, vemos um levante de insatisfações. No início do século XX, as revoltas se organizam com a queda da economia rural a ebulição do capitalismo e da industrialização, uma classe lutando por direitos e melhores condições de vida, assim como nas manifestações atuais, em um outro momento histórico mas sempre com um fio em comum, a luta por mínimos direitos. Assim como os movimentos nascidos no início do século XX, como o anarco-sindicalismo, o sindicalismo, o anarquismo entre outros, os movimentos sociais tinham características próprias, porém com fios em comum, como explica RIÁDIGOS (2014): São exemplos disso a

¹ Carlismo é a designação dada ao movimento político tradicional e legitimista de caráter antiliberal, antirrevolucionário e antimoderno, surgido na Espanha no século XIX, que pretendeu o estabelecimento de um ramo alternativo da dinastia dos Bourbons no trono espanhol e que, na origem, defendia o regresso ao Antigo Regime. No século XX, o carlismo foi dividido em dois grupos, o que promoveu o socialismo autogestionário, chamado de Partido Carlista, e o partidário do conservadorismo, chamado Comunhão Tradicionalista Carlista.

Primavera Árabe, o movimento 15M ou dos Indignados, os protestos gregos contra os cortes, os protestos estudantis chilenos, Occupy Wall Street, 132 mexicano, os protestos turcos e brasileiros de 2013, Anonymous, e o Fórum Social Mundial.

Eles têm em comum as demandas principalmente anticapitalistas bem como a desconfiança diante dos modelos hegemônicos contemporâneos, com o firme desejo de querer mudar a sociedade do capital-ismo para o human-ismo. Mas o que mais se destaca é que são vias de resposta em permanente caminho de construção e modificação, abertas, plurais e em constante reflexão, devido a sua própria natureza intrinsecamente democrática. Com o nascimento de todos os movimentos não demoraram a aparecer vozes que faziam questão de separar a cada um por suas diferenças intrínsecas, não podendo ser considerados como um único movimento global, e insistindo em que eram respostas específicas para situações específicas, formando uma posição perfeita para que o poder hegemônico global passe despercebido e não seja combatido. As características próprias de cada um deles não podem nem devem ser confundidas com muito que os une como movimento global contra o domínio hegemônico do capital internacional. (RIÁDIGOS, 2014, p. 72)

E algo marcado por RIÁDIGOS (2014) em sua pesquisa é que uma das coisas mais notáveis

dos levantes populares é que eles estão acontecendo não só nos pontos frágeis do sistema (décadas de protestos na África, América do Sul e agora na Grécia e o Estado espanhol, por exemplo), mas também naqueles que, pelo menos na teoria são considerados países "bem-sucedidos" como Suécia, Alemanha ou o contemporâneo Brasil. (RIÁDIGOS, 2014)

Entender como esses fios se tecem em outros *espaçostempos*, porém com elos entre si, de lutas e mobilizações sempre de uma camada social desprotegida e desfavorecida em luta com outras. Por isso se faz importante buscar a superação das não-existências (SANTOS, 2001) que como nos explica OLIVEIRA,

produzidas pela modernidade em virtude de suas lógicas monolíticas tornando-as crescentemente visíveis através de determinados procedimentos. Ou seja, é uma sociologia voltada para a multiplicação das realidades já existentes, dando-lhes visibilidade; desse modo, é uma sociologia que amplia o presente. (OLIVEIRA, 2006, p.13)

Voltando ao início do século XX, porém sem deixar de perceber as similitudes que atravessam o *espaçotempo*, em 1874, com o êxito da monarquia dos Bourbon, Afonso XII sobiu ao trono como rei da Espanha, iniciando o período da Restauração da monarquia. Em, 1876 é aprovada a Constituição, com dois principais partidos, os

conservadores e os liberais. Os conservadores ao lado do rei Afonso e os liberais formando a esquerda moderada burguesa.

Em 1880, Salmerón e Zorrilla organizam o Partido Democrático Progressista, e do outro lado se cria o Partido Liberal Fusionista, criando-se os partidos progressistas e moderado. Todas essas circunstâncias levam Ferrer y Guardia ao ativismo político, SÁFON esclarece,

seu patrão recomendou-o a um republicano influente que conseguiu empregá-lo como controlador ferroviário no trajeto Barcelona–Cerbère. Ferrer utilizará esse posto para fazer transpor a fronteira inúmeros republicanos procurados, e para introduzir na Espanha a Proclamação de seu amigo de então, Ruiz Zorrilla, chefe dos Republicanos. Nessa época ele entrará na associação maçônica de Barcelona, na loja La Verdad, sob o nome de irmão Zero. E entre suas leituras, anotará com muito interesse *L'Irreligion de l'avenir*, obra de Jean -Marie Guyau. (SÁFON, 2003, p. 20)

Ferrer y Guardia almeja ver a Espanha se tornar uma República, e assim ajuda os republicanos refugiados. Porém a esperança nas mudanças políticas republicanas não alcançou o desejado, ocasionando um crescimento das associações dos trabalhadores, que se reuniam com a finalidade de discutir a política e a economia do momento. Esses trabalhadores começaram a fazer parte da Associação Internacional dos Trabalhadores, dentro de um grupo anarquista. A participação de Ferrer y Guardia na insurreição republicana do General Villacampa foi um fracasso (SÁFON, 2003), pois não se alcançou o resultado esperado, pois poucos oficiais o seguiram, e o levante foi sufocado pelo exército na Catalunha e, em 1886, se exilou em Paris, onde foi ocupar o posto de secretário de Manuel Ruiz Zorrilla.

Segmentos deste proletariado se aproximaram do movimento anarquista sob influência de Giuseppe Fanelli, discípulo de Bakunin, que disseminava entre os jovens intelectuais e operários as ideias colocadas na I Internacional, fundando a Federação Espanhola da Internacional. Em 1890, houve o sufrágio universal na Espanha e se aprovou o Código Civil. Ferrer y Guardia seguiu em Paris, e passou por momentos difíceis em virtude da perda de seus dois filhos e de sua esposa, que o abandonou. Porém, buscou dar continuidade e desenvolver seus anseios pedagógicos, lutando pela educação em que acreditava. Resolveu então, colocar em prática ao entrar na Associação filotécnica e depois no liceu Condorcet onde

escreveu seu primeiro livro de gramática de espanhol (El Espanol Práctico). Como educador, segundo SÁFON

Ele tinha o hábito de reunir os alunos, fora dos cursos, a fim de debater pelo raciocínio e pelo entendimento os dados do ensino teórico, de maneira que cada participante pudesse disso extrair conclusões humanitárias e racionais. Fazer descobrir os malefícios de toda influência – começando pela sua – e extrair o essencial de todo problema individual, social e político. Disso fazendo a avaliação... (SAFÓN, 2003, p. 21)

Em 1899, cria-se o Ministério de Instrução Pública e a legislação de trabalho em que se regulariza a seguridade social, os direitos dos trabalhadores em caso de acidentes de trabalho e o trabalho infantil e de mulheres.

Em 1901, Ferrer abre a Escola Moderna, e logo após, cria vários centros racionalistas, na Espanha. Posteriormente, Ferrer fundou a Liga Internacional para a Educação Racional de Crianças.

Durante o ensino de espanhol e as reuniões em Paris, Ferrer y Guardia se aproximou de dois alunos, uma delas Senhorita Meunié, mulher de meia idade, católica com quem, apesar das discordâncias de fundo, religioso, político e social constrói uma relação de amizade. Desta relação também veio sua segunda companheira, Léopoldine Bonnard, de tendência libertária, que exercia a função de dama de companhia de Senhorita Meunié. Com Léopoldine, Ferrer y Guardia teve um filho. E de Léopoldine veio, também, a ideia de criar uma escola franco-espanhola totalmente anticlerical e sem nenhuma relação com o Estado. Em 1896, Senhorita Meunié vem a falecer, e deixa toda sua fortuna a Ferrer y Guardia, que utiliza a herança para abrir a Escola Moderna e sua editora. Ele recebeu apoio de republicanos radicais e anarcosindicalistas. A situação educacional da Espanha era muito ruim, em sua população havia 72% de analfabetos e a Igreja tinha sob controle a maioria das escolas, que oferecia educação separadamente para meninos e meninas, conforme o costume da época e os valores católicos.

Em sua Escola Moderna, Ferrer criou uma junta consultiva para dirigir sua escola. Tomou o cuidado de denominá-la “moderna” e não “anarquista” para não chamar a atenção do governo. Segundo Sáfon, Ferrer y Guardia exalava seus ideais anarquistas em escritas como esta abaixo, em carta a Léopoldini.

Hoje, nós nos dedicamos a que as crianças reflitam, sobretudo, sobre a

injustiça social, as mentiras religiosas, governamentais, patrióticas, judiciárias, políticas e militares etc., a fim de preparar as mentalidades para a revolução social. Hoje nós nos consagramos a despertar os espíritos para as ideias revolucionárias; depois, veremos. (SÁFON, 2003, p. 28)

No dia 8 de setembro de 1901 foi o dia da primeira aula na Escola Moderna. Compareceram 30 alunos, sendo 12 meninas e 18 meninos, das mais diversas classes sociais. A Escola Moderna não recebia nenhum subsídio para se manter, vivia de doações das famílias dos alunos.

Ferrer fundou sua própria editora, pois não acreditava que os livros existentes condiziam com os ideais anarquistas que adotara na escola. Foram publicados 30 títulos. Ele solicitou a Reclus que escrevesse um manual de geografia, e este lhe respondeu: o ensino oral sugestivo, dado por aqueles que sabem àqueles que compreendem é o melhor método. A geografia começa ao redor de si, pela observação direta. Se eu fosse professor de geografia, eu evitaria começar por manuais e mapas.

Na Escola Moderna as atividades não disciplinares eram importantes, como visitas a fábricas, museus, e a correspondência escolar entre alunos de diferentes escolas. As visitas constituíam assuntos de debates entre professores e alunos, que eram incentivados a dar suas opiniões e refletir sobre o que foi dito através do exercício escrito de uma redação, que poderia ser publicada no Boletim da escola ou ainda ser usada como tema a ser discutido na troca de correspondência entre os alunos.

Ferrer y Guardia não se dizia anarquista e não ligava a sua escola a este movimento, mas sua ligação com os anarquistas era evidente, sendo que sua editora traduziu obras de pensadores libertários europeus a fim de formar militantes operários e sindicalistas. Em 1903 Ferrer y Guardia patrocinou e dirigiu um jornal "*La Huelga General*" (A Greve Geral), em que publicou obras de anarquistas e defendeu a greve como instrumento de luta das classes operárias.

Em 1906, um incidente iniciou a escalada de perseguição que Ferrer y Guardia passou a sofrer por parte da Igreja e do Estado. Um ex-bibliotecário da Escola Moderna de Barcelona, Mateo Morale, atirou uma bomba na carruagem nupcial que transportava o Rei Afonso XIII, comprometendo Ferrer. Mateo se suicidou e então, a Igreja e o Estado viram, neste fato, uma oportunidade de conter o sucesso da Escola Moderna, acusando Ferrer y Guardia de ser o mandante do

atentado.

Ferrer y Guardia foi preso e levado à prisão modelo de Madrid, onde permaneceu por um ano e escreveu o livro “La Escuela Moderna” explicitando seu pensamento educacional. O julgamento civil, dentro dos princípios da lei, ao qual foi submetido naquele momento, declarou Ferrer y Guardia inocente, por falta de provas.

De volta a Paris, criou a “Liga Internacional para a Educação Racionalista”, lançando uma revista, “L'École Rénovée”, que foi editada primeiramente em Bruxelas e depois em Paris. Esta liga tinha como objetivo um plano de extensão internacional da escola racional e científica de Ferrer y Guardia. Depois de algum tempo, vai a Londres e lá convive com Kropotkin até 1909, quando seu irmão o chama para voltar para Alella, sua cidade natal, pois sua cunhada e sua filha estavam doentes. Na Espanha, Ferrer y Guardia é surpreendido pela “Semana Trágica de Barcelona”, durante a qual o protesto contra o envio de tropas ao Marrocos, a última colônia Espanhola, desencadeou aspectos negligenciados das lutas sociais. *Devido às frustradas guerras anteriores empreendidas pela Espanha, esta foi obrigada a chamar os reservistas, já que o contingente militar se mostrava desfalcado e insuficiente para levar uma guerra a cabo.*

Essa mobilização – assim como na guerra Hispano-Americana de 1898 quando a Espanha perdeu seus territórios nas Filipinas e em Cuba - afetava de fato somente a classe operária, pois até 1912, os ricos podiam liberar-se do serviço militar pagando ao Estado por sua dispensa (SAFÒN, 2003).

A rebelião começou durante o embarque dos soldados, quando cerca de dez mil pessoas revoltadas, no momento em que se despediam de amigos e familiares, foram brutalmente afastadas pela Guarda Civil. Munida de tijolos, a multidão enfurecida atacou os guardas no cais do porto e iniciou uma série de rebeliões que acabou por queimar igrejas e conventos e depredar vários edifícios da cidade.

A rebelião foi seguida de uma greve geral. Por uma semana o povo apoderou-se das ruas até ser reprimido pela Guarda Nacional. A Semana Trágica teve um custo humano muito alto: centenas de mortos, feridos e destruições. Estas rebeliões não foram suficientes para abalar os alicerces políticos do governo, porém, foram importantes pelo fato de mostrarem a vulnerabilidade do sistema governamental.

Os perseguidores de Ferrer y Guardia viram neste episódio uma oportunidade de acusá-lo novamente de estar envolvido nas rebeliões, uma vez que, em seu discurso pedagógico, estavam contidas palavras em defesa da classe proletária que se encontrava subalternizada pelo pensamento ideológico da Igreja e da nobreza espanhola e seu governo.

Ferrer y Guardia foi então aprisionado, teve sua editora fechada e mais de cem mil livros produzidos por ela foram confiscados. Ele então foi conduzido a um tribunal de guerra – o que por si só constituiu um fato marcante, já que Ferrer y Guardia era um antimilitarista convicto, tendo inclusive escrito livros a respeito da natureza errônea da guerra e os publicado na editora da Escola Moderna de Barcelona. No dia 13 de outubro de 1909 ele foi fuzilado.

Apesar de sua morte em frente ao pelotão de fuzilamento, a Escola Moderna continuou seu trabalho educacional. Em 1908 cerca de mil alunos já estudavam em Escolas Modernas na província de Barcelona. Os materiais editados para uso de sua escola foram utilizados por

...inúmeras escolas privadas da época... umas setenta sociedades, centros, ateneus, federações e associações operárias. E mesmo depois, quando a Escola Moderna foi proibida pelo Estado 19, a utilização não cessou de ampliar-se” (SAFÓN, 2003, p. 26)

Em 1911 foi levantado o embargo dos bens deixados por Ferrer y Guardia, sendo estes devolvidos aos seus herdeiros, pois não conseguiram achar provas suficientes para considerar Ferrer y Guardia culpado.

Devido à sua defesa da liberdade individual, seu pensamento anticlerical, a ideia de respeito ao diferente, a defesa do científico sobre o dogmático, a educação para todos, independentemente de classe ou sexo e os demais aspectos de sua pedagogia antes discutidos, o pensamento educacional de Ferrer y Guardia foi adotado pelo movimento anarquista, o qual compactuava destes ideais e que se tornou um grande propagador das suas ideias em muitos países da Europa e, também, através do advento da emigração para as Américas: no Brasil, Argentina e Estados Unidos da América.

Francisco Ferrer y Guardia foi o educador anarquista que mais teve suas ideias pedagógicas aplicadas em solo brasileiro, através da fundação das Escolas Modernas em vários lugares do Brasil. Os aspectos educacionais que defendia são

considerados modernos até em nossos dias, por serem críticos e procurarem formar seres humanos livres; o sujeito autônomo tão em voga nos Projetos Políticos Pedagógicos atuais.

Ferrer y Guardia e os libertários, no entanto, chamavam a atenção, já no final do século XIX e início do século XX para a mentira que era uma escola governamental que dizia pretender formar indivíduos livres, pois, para a classe dominante não há por que formar indivíduos com vontades próprias, questionadores, que construam seus próprios pensamentos e definam seus caminhos como queiram. Ferrer y Guardia não acreditava que a escola do governo fosse criar um modelo pedagógico que revolucionasse o sistema social e melhorasse as condições de vida dos trabalhadores. Esta escola iria, sim, ensinar os pobres a aceitar a estrutura social vigente, e ensinar que só se pode conseguir melhoramentos com o esforço próprio e dentro da classe social a que ele pertence. Esses indivíduos seriam, para ele, considerados uma ameaça ao sistema dominante vigente, que só conforma e forma os alunos de acordo com seus planos.

As ideias do anarquismo continuam vivas, e não se pode conhecer a configuração atual da educação sem reconhecer as influências provenientes das propostas libertárias. Questões como a participação escolar, a educação não formal, a autonomia dos centros educativos, a educação popular não podem ser compreendidas em toda sua profundidade se não se vislumbram as abordagens feitas pelas teorias anarquistas da educação.

As influências ideológicas que Ferrer y Guardia recebe são as do anarquismo, do positivismo e do livre pensamento laico da nova modernidade do final do século XIX e início do XX, em que ele pesa decididamente seu pertencimento à Maçonaria. No plano pedagógico influenciam-no amplamente as ideias de educação integral que Paul Robin ensaiou em Cempuis, e as exposições educativas de autores como Rousseau, Tolstoi y Sebastián Faure.

A primeira reflexão que faz Ferrer y Guardia sobre a educação é que esta é um problema político. Os modelos pedagógicos daquele momento (educação estatal laica ao estilo francês ou ensino religioso) não lhe satisfazem porque, para ele, obedecem aos interesses do Estado e do clero. A preocupação dos governos em estender a educação às camadas populares se deve, para ele, sobretudo à necessidade de mão de obra qualificada para que as empresas possam melhorar a

produção. Assim, a escola estatal é percebida como um meio de dominação burguesa para controlar a mentalidade da classe operária, e a escola confessional (ou catequese) um modo de seguir decorando as superstições religiosas para evitar a libertação do povo.

No programa da educação racionalista, também tem um papel importante a coeducação de sexos e classes. Consciente da grande opressão da mulher em sua época e próximo das demandas do incipiente feminismo na Europa, Ferrer entende que a educação mista de meninas e meninos na escola alternativa promoverá a equidade futura. Por outro lado, a coeducação de classes se refere ao desejo de antecipação da sociedade futura em que todos os seres humanos serão iguais, já que as escolas particulares que educam as crianças ricas ensinam a conservação do privilégio, e as escolas para crianças pobres ensinam o ódio e a luta de classes. Assim, que nosso pedagogo recomende a coeducação de ricos e pobres porque as crianças, na infância, devem aprender simplesmente a serem homens e mulheres, para depois quando o sejam se declarem em rebeldia. Trata-se de não antecipar amores ou ódios, adesões ou rebeldias, que são deveres e sentimentos próprios dos adultos.

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

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

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

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

Na escola, todo aluno segue o seu ritmo e faz o trabalho que é capaz de fazer, com o grau de autonomia que possui. A preocupação era com a formação de indivíduos autônomos, responsáveis, solidários e comprometidos com a construção de um destino coletivo. A concepção racional libertária, apesar do nome que pressupõe adesão incondicional a racionalidade moderna, é uma concepção de aprendizagem que busca respeitar o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo da criança e que a considera como um agente construtor do seu conhecimento na interação com o outro. É uma proposta com ênfase no trabalho coletivo e na ideia de construção do conhecimento, diferentemente da escola tradicional que fragmenta o sujeito, superando o cognitivo das demais dimensões do sujeito e compreende o processo educativo como aquisição de conhecimento.

Com concepções educacionais inovadoras, como o ensino laico, a coeducação e o aprendizado através da prática, as escolas operárias foram uma experiência de grande importância no campo da pedagogia. O princípio fundamental da educação nessa escola se baseava na liberdade da criança sem coação, sem competição e sem castigo. Segundo Ferrer y Guardia, não se educa um homem disciplinando a sua inteligência, esquecendo seus sentimentos e desprezando a sua vontade. É preferível a espontaneidade livre de um indivíduo à instrução de palavras.

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

Cualquiera que sea el valor racional de estos pensamientos, resulta petente de esta colección lo que la Escuela Moderna se proponía com objeto predominante, a saber: que la inteligència de alumno, influída por lo que vê y documentada por los conocimientos positivos que vaya adquiriendo, discurra libremente, sin prejuicios ni sujección sectária de ningún gênero, com autonomía perfecta y sin más traba que la razón, igual para todos, sancionada en último término, cuando alcanza la verdad, por el brillo hermonoso de la evidencia, ante el cual desaparecen las negruras del sofisma y de la imposición dogmática (FERRER Y GUARDIA, 1976, p.151)

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

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

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

A Escola Moderna pretende combater quantos preconceitos dificultem a emancipação total do individuo e para isso adota o racionalismo humanitário que consiste em inculcar no indivíduo o afã de conhecer a origem de todas as injustiças sociais para que, com o seu conhecimento possa logo

combatê-las e opor-se a elas.

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

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

GAZE (2013) nos levanta a suspeita de coeducação na Escola Profissional Visconde de Mauá quando *através dos ofícios da Diretoria da Instrução Pública, ficamos sabendo da pretensão de oferecer seções femininas na Escola Profissional Visconde de Mauá.*

Essa descoberta nos faz compreender como os sujeitos da escola agem cotidianamente, a partir dos seus saberes e das práticas construídas individual e coletivamente. Mesmo diretor de uma instituição pública com leis e decretos regulamentando-a, é possível perceber a essência anarquista, da educação libertária nesta tentativa de implementar a coeducação. O objetivo é pensar os modos como às práticas curriculares cotidianas potencializam formas de emancipação social em meio às condições nem sempre favoráveis. De certo modo, sabemos que, na área da educação, os estudos com os cotidianos nos ajudam a compreender que as práticas curriculares nem sempre constituem um todo coerente. A complexidade do cotidiano transgride a lógica “da unidade coerente” nos desafiando captá-la em outras lógicas, buscando suas nuances em toda a multiplicidade das “artes de fazer” (CERTEAU, 1994).

O estudo, portanto, dos conhecimentos e dos valores enredados nas complexas redes estabelecidas nos contextos cotidianos exige uma reflexão sobre a diversidade de estilos, marcas, crenças presentes nas diversas práticas sociais. Morin (1996) afirma que *tudo se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade*, porém sem desmanchar a diversidade e a variedade que há nela.

Ao tratar das práticas cotidianas como “multicoloridas”, Oliveira aponta para as tonalidades que tornam o contexto escolar um campo de tensão entre regulação e emancipação porque deriva de múltiplos discursos e práticas enredadas tanto nos documentos oficiais quanto nas ações dos sujeitos da escola.

2 BUSCANDO EM DOCUMENTOS O “OUTRO LADO DA FENDA ABISSAL”: LEGISLAÇÃO E NOTÍCIAS DE CURRÍCULOS PRATICADOS

Nessa dissertação procuro conhecer, por meio de indícios (Ginzburg, 2001) como se efetivaram o currículo e as práticas educativas da educação libertária em sua experiência brasileira. Partindo da noção de tessitura do conhecimento em rede do pensamento de Boaventura de Sousa Santos, busco refletir sobre o que significa uma prática emancipatória de acordo com a perspectiva anarquista, analisando sob a perspectiva do currículo e do cotidiano as práticas da educação libertária, que se efetivaram na Escola Profissional Visconde de Mauá, no início do século XX.

Sendo assim, preciso voltar no tempo, e compreender a conjuntura de acontecimentos, a sociedade, a economia que tínhamos no período que compreende o final do século XIX e o início do século XX. Este período é marcado pela revolução científica – tecnológica que possibilitou o desenvolvimento de novas fontes de energia, campos de exploração industrial, novas fábricas de metalurgia, bem como o desenvolvimento de áreas da medicina, como o desenvolvimento de medicamentos, proporcionando um aumento da natalidade e mudanças na mortalidade pela ampliação da expectativa de vida. Houve também aumento de produção de meios de transportes, para suprir a demanda das indústrias e um “boom” industrial, proporcionando novas condições de economia e seus princípios de racionalidade técnica, baseados nas grandes produções e consumo de produtos industrializados.

A partir daí fez-se necessária uma modificação de estrutura física e cultural das cidades, ganhando forma um ritmo mais acelerado na vida das pessoas, que agora tinham mais fortemente marcada a questão do tempo, ditado muitas vezes pelo trabalho nas fábricas. A vida cotidiana entra nesse ritmo acelerado, do “agora”, traz a necessidade de ampliação dos transportes, o incentivo às novas comunicações. O trabalho agora é com linha de produção.

Sociedades agrícolas se tornaram sociedades mais velozes por causa da industrialização. Este “novo mundo”, modificou as elites que aderiram ao pensamento moderno e científico. Neste contexto histórico de que o Brasil faz parte

houve aqui mudanças sociais e culturais, que foram: abertura completa da economia brasileira para o capital estrangeiro, libertação de escravos, a vinda de muitos imigrantes europeus para o Brasil. Essas mudanças feitas a qualquer custo geraram a transferência de milhares de negros do centro da cidade do Rio de Janeiro, para as favelas com base numa urbanização que “limpou” a cidade. Estes negros tiveram as suas casas destruídas e muitos passaram a viver nos morros, nas hoje conhecidas “favelas” ou “comunidades”.

Na maioria das intervenções foram as classes mais pobres que sofreram, mas todos neste período sentiram o impulso da participação na esfera pública. Este momento histórico é marcado com as grandes transformações estruturais econômicas, culturais, que mudaram o ritmo da sociedade. A Europa e os Estados Unidos da América se impõe como modelos de desenvolvimento a ser seguido, o Brasil segue a “cartilha” e procura se transformar no sentido da adequação a esses moldes civilizatórios.

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

2.1 Contexto histórico: Escola Profissional Visconde de Mauá

Mergulhado neste “boom” de mudanças cruciais no Brasil, é criada pelo Estado do Rio de Janeiro a Escola Profissional Visconde de Mauá. Uma escola profissional onde apenas se admitia alunos do sexo masculino e que em determinado momento foi dirigida por um militante anarquista da época.

A professora Isabella Paula Gaze, no ano de 2013, ao elaborar a dissertação

de Mestrado em Educação, intitulada “ORLANDO CORRÊA LOPES: A GESTÃO DE UM ANARQUISTA NA ESCOLA PROFISSIONAL VISCONDE DE MAUÁ (1916–1927)” pela UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, sob a orientação da professora Dra. Maria Ângela Maria de Souza Martins, fez uma vasta pesquisa dos decretos e leis que institucionalizaram e regeram esta instituição, abordando a trajetória do Dr. Orlando Corrêa a frente da Escola Profissional Visconde de Mauá. Sua dissertação tornou-se referência fundamental por ser esta uma difícil tarefa, uma vez que há escassez de fontes.

Sendo assim, Gaze (2013), fez um estudo preliminar dos documentos legais que se encontravam arquivados no centro de memória da instituição. Descobriu que a escola foi criada pelo Decreto nº 974, de 01/07/1914 com a denominação de Segunda Escola Profissional Masculina. Porém, em suas investigações históricas, para sua surpresa, este decreto não fora localizado nos arquivos públicos da instituição. E assim, continuou a pesquisa nos Boletins Oficiais do Estado da Guanabara que estão no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro (AGCRJ). E a partir desses decretos e leis começa minha aventura em busca de indícios de como se efetivou o currículo e as práticas educativas desta instituição.

As escolas profissionais masculinas ganham regulamento instituído no Decreto nº 974, do dia 9 de julho de 1914. No primeiro artigo do decreto se refere a quem se destina as escolas masculinas profissionais,

Estes estabelecimentos têm por fim dar a pessoas do sexo masculino a instrução técnica necessária para o desempenho de profissões, em que possam encontrar trabalho remunerado. (Decreto nº 974, 1914)

Segundo Gaze (2013), o edifício principal, foi utilizado como oficina na preparação do material destinado à construção da Vila Proletária Marechal Hermes, com aproveitamento de terrenos da antiga Fazenda de Sapopemba.

Aquela área edificada em forma triangular, com algumas máquinas de carpintaria, foi cedida à Prefeitura pelo Ministério da Guerra, com a cláusula de, na parte construída, ser instalada e mantida uma escola profissional decreto nº 974 de 09/07/1914. Ai está, em seu berço, a “Escola Visconde de Mauá”. Gaze (2013) relata que

no dia 5 de julho de 1916, assumiu o segundo diretor, o engenheiro Orlando Corrêa Lopes que teve uma longa e profícua gestão à frente da administração da Mauá, até o dia 17 de setembro de 1927, ano em que faleceu. A sua atuação foi determinante para o êxito e a consolidação da Escola. A inauguração oficial da Escola, porém, ocorreu dois anos depois, no dia 24 de outubro de 1916, com o nome de Escola Profissional Visconde de Mauá. Numa cerimônia festiva, foi aberto o primeiro “Livro de Ponto”, assinado pelo contramestre Salvador Piacentini. Naquele ano foram nomeados contramestres para as seções de Metal, de Madeira, de Pedra, Tijolo, Cimento e Agrícola.

A Mauá começou a funcionar no regime de externato, segundo Gaze (2013) com mais de cem alunos e com o corpo docente composto de dois professores, dois adjuntos, mestres e nove contramestres. O ensino ministrado era de nível primário e a montagem das oficinas (carpintaria, marcenaria, entalhe, ferreiro, ajustador e torneiro mecânico) foi feita pelos funcionários e os próprios alunos da Escola. A escola tinha, inicialmente, 100 alunos matriculados nos seus diferentes cursos.

Não tenho como objetivo nesta dissertação realizar um estudo aprofundado da história da Escola Profissional Visconde de Mauá. Minha intenção é situar de forma geral, aspectos relacionados à educação profissional, na qual a Escola Visconde de Mauá estava inserida. No levantamento realizado nos Boletins sobre a legislação educacional do Distrito Federal na década de 1910, selecionamos os decretos que se encontram na tabela para esta abordagem.

2.2 Decretos de uma escola e seu currículo

Por meio dos decretos que institucionalizam o currículo, o quadro de profissionais e o funcionamento da instituição, busco compreender como esse currículo foi definido. Busquei nos Boletins sobre a legislação educacional do Distrito Federal na década de 1910, estes decretos levantados por Gaze (2013).

Decreto nº. 838 de 20 de outubro de 1911

No texto deste decreto constava a organização da Diretoria Geral de

Instrução Pública e os programas de ensino das escolas. O que me interessa como objeto de pesquisa. Este decreto dividido em oito títulos:

- 1 – Da instrução pública municipal;
- 2 – Do Ensino;
- 3 – Dos alunos;
- 4 – Do tempo letivo, dos programas de ensino e dos exames;
- 5 – Do magistério;
- 6 – Da administração geral do ensino;
- 7 – Disposições Transitórias;
- 8 – Disposições Gerais.

1 – Da instrução pública municipal;

No primeiro artigo do decreto, a instrução pública compreende:

- a) o ensino primario de lettras;*
- b) o ensino primario technico-profissional.*

Art. 2 – O ensino ministrado ou auxiliado pela municipalidade é livre, leigo e gratuito.

Art. 3 – A quem esteja no uso dos direitos civis será permitido ensinar, crear e dirigir institutos de ensino independentemente de qualquer tributação e intervenção official.

Art. 4 – Será equiparado para todos os efeitos ao ensino official o ensino leigo professado por particulares.

2 – Do Ensino;

Art. 6 – O ensino será dado em:

- a) escolas primárias;*
- b) escolas modelo;*
- c) escolas noturnas para os dois sexos.*

No ensino técnico profissional iremos observar a grade curricular que regia a instituição:

Art. 26. O ensino tecnico profissional tem por fim ministrar conhecimentos scientificos e de artes e officios.

Art. 27 – O ensino será dado em:

- a) escolas profissionais masculinas*
- b) escolas profissionais femininas*
- c) escolas noturnas para os dois sexos*

Art. 28 – As escolas profissionais constituirão externatos.

Art. 29 – As escolas profissionais para o sexo masculino serão regidas e dirigidas por professores; e as do sexo feminino, por professoras.

Art. 30 – O ensino tecnico-profissional para o sexo masculino será ministrado em dois cursos:

- a) curso de adaptação;*
- b) curso profissional.*

Curso de Adaptação Profissional

Compreende:

- a) mathematica elementar;*
- b) physyca experimental; mechanica elementar; machinas e motores;*
- c) noções de chimica geral; chimica industrial;*
- d) desenho de ornatos, desenho linear, sombras; perspectiva; desenho industrial; desenho de machinas e de detalhes;*
- e) musica, escrita e canto.*

1 – Estas matérias, constituindo oito aulas são regidas por seis professores e tres substitutos e distribuídas por dois anos de estudo, do modo seguinte:

Primeiro Anno:

- a) mathematica elementar; arithmetica, algebra; equações do primeiro grao, inclusive geometria plana.*
- b) physyca e elementos de chimica geral;*
- c) desenho de ornatos, desenho linear;*
- d) música e canto.*

Curso Profissional

Compreende:

Segundo Anno

a) machinas e motores; calor; elctricidade; óptica mechanica elementar;

b) chimica industrial;

c) desenho de machinas; desenho industrial;

d) música e canto.

2 – Serão communs aos dois annos os professores de musica e canto e de desenho

Art. 33 – O curso profiissional comprehende: modelagem, gravura, pintural de mural fresco, a oleo e a colla; carpintaria marcenaria; entalhador; ajustador; torneiro de machanica; ferreiro; limador; forja; serralheiro; fundição; eletricidade; machinas e motores.

3 – Dos alunos e 4 – Do tempo letivo, dos programas de ensino e dos exames;

O decreto trazia ainda que referente a parte pedagógica os institutos teriam uma biblioteca, um museu escolar internacional e uma publicação pedagógica. O que me faz pensar ser um local propício aos alunos trocarem experiências, periódicos e ideias ligadas tanto ao ensino como as questões ligadas as lutas de trabalhadores, já que esses alunos, em sua maioria, já seriam trabalhadores.

O presente decreto trazia, ainda que as aulas e oficinas funcionariam diariamente, exceto aos domingos, quintas-feiras e feriados determinados pela lei. As avaliações seriam bimestrais, orais e escritas, feitas pelos professores e seriam redigidos pareceres por escrito, aos alunos.

5 – Do magistério;

A escola seria formada por diretores do curso de adaptação; mestres gerais, professores do curso de adaptação; mestres; substitutos do curso de adaptação; contra-mestres.

Ao diretor ficaria a missão de aplicar os deveres e mais dar a posse ao

pessoal que trabalhara na instituição; rubricar os livros; olhar a folha do pessoal; conceder licença aos funcionários, requisitar material imobiliário aparelhos e maquinas e sugerir a qualquer época do ano o que fosse necessário ao desenvolvimento da instituição.

Decreto nº 974 de 9 de julho de 1914

Este decreto está dividido em nove capítulos: Do Ensino; Do tempo eletivo e da matrícula; Da Direção, do pessoal docente e administrativo; Do provimento de cargos e das substituições; Dos programas, dos exames e das exposições; Das aulas e oficinas; Da disciplina escolar; Disposições gerais e Disposições transitórias. A seguir, o Regulamento será apresentado comparativamente à Reforma. E começa dizendo em seu primeiro artigo já dizia,

Estes estabelecimentos tem por fim dar a pessoas do sexo masculino a instrução technica necessaria para o desempenho de profissões, em que possam encontrar trabalho remunerador.

Parágrafo Único: Ensino livre, leigo e gratuito e essencialemnte pratico.

Curso de Adaptação

Compreendia:

- a) matemática elementar;*
- b) física experimental; mecânica elementar; máquinas e motores;*
- c) noções de química geral; química industrial;*
- d) desenho de ornatos, desenho linear, sombras e perspectiva; desenho industrial; desenhos de máquinas e de detalhes;*

Curso Profissional

Compreendia as oficinas, sendo estas: Oficina de marceneiro; entalhador; torneiro; torneiro mecânico; funileiro; typographo; encadernador. E ainda trazia um parágrafo único salientando que de acordo com as experiências vividas em estas oficinas, de acordo com os resultados, poderiam ser criadas novas oficinas em cada escola. Nos fazendo pensar em como este currículo poderia ser adaptado ou até

mesmo modificado, de acordo com o que os alunos trouxessem de volta do curso, suas experiências e vivências.

Decreto nº 981 de 2 de setembro de 1914

Já neste dizia ser necessário investigar as escolas que obtivessem baixas significativas de frequência. O art. 8º, dizia:

Sempre que a frequência média de qualquer escola exceder de duzentos alumnos, poderá o diretor geral de instrução pública permitir que o professor dessa escola deixe de ter a sua carga qualquer classe para superintender todas, trabalhando em seus adjuntos, enquanto a frequência assim se mantiver.

1 – Toda a vez, porém que a frequência de qualquer escola anteriormente bem frequentada descer sensivelmente durante seis meses consecutivos ou chegarem ao conhecimento do director geral de instrução pública queixas ou reclamações sobre o funcionamento de alguma escola o mesmo director geral mandará imediatamente proceder a rigorosa sindicancia ou inquerito entre os moradores na localidade a que servir essa escola, afim de conhecer os motivos da redução da frequência ou verificar a procedência da reclamação.

2 – Se ficar provado que a redução da frequência de qualquer escola provém da falta de zelo do respectivo professor, será este professor punido com a pena de suspensão, com perda de vencimentos, de três a seis meses. (PREFEITURA, Boletins, set. 1914, p.36).

Portanto, a partir da leitura desses decretos podemos ver como a escola se configurou a partir de uma estrutura institucionalmente disciplinar. Com base no pressuposto de que a função da escola é transmitir conhecimentos socialmente legitimados, Lopes (2008) considera que é preciso cuidado ao caracterizar as disciplinas escolares, pois para ela há uma relação restrita entre o conhecimento transmitido na escola e o conhecimento produzido pela ciência. A autora adverte que a noção de que o conhecimento escolar constitui-se a partir da seleção desinteressada dos conhecimentos científicos produz uma ideia equivocada sobre o processo de construção do currículo. Na sua percepção, essa compreensão não nos possibilita refletir sobre os processos de estruturação e organização do

conhecimento escolar, assim como sobre as relações de poder existentes nos seus processos de constituição.

Dessa forma, ainda que seja possível afirmar alguma sintonia entre o mecanismo regulatório das disciplinas escolares e os princípios disciplinares das ciências, isso não significa que elas tenham a mesma trajetória sócio histórica, sendo necessário analisar as diferenças “de como esses mecanismos se efetivam e de como historicamente se constituem nos diferentes campos de produção do conhecimento científico e de sua recontextualização” (LOPES, 2008, p. 55).

Contudo, ainda que reconheçamos a especificidade epistemológica das disciplinas escolares à medida que buscam responder às demandas do projeto escolar e social, será preciso também considerar outros fatores internos e externos à sua constituição, promotores de sua estabilidade e reconhecimento social.

Esses fatores que alimentam a estabilidade de uma disciplina e a possibilidade de ela manter-se nos currículos básicos estão associados às demandas de ordem política e social, expressas nos textos curriculares. No entanto, mesmo que haja intenções educativas e manuais práticos sobre a organização do conhecimento escolar, fixando parâmetros sobre a prática da sala de aula, há variações locais que contribuem para influenciar o processo de organização curricular e, conseqüentemente, a constituição de uma disciplina.

O conhecimento escolar é produzido no seio de um conjunto de interesses e de relações de poder que atuam na escola e sobre a escola. Nessa produção, encontram-se imbricados processos de seleção e de organização dos conteúdos, os quais não incluem apenas os conhecimentos científicos, mas todos os saberes considerados válidos naquele momento histórico. Portanto, no que diz respeito às ideologias, há que se pensar que os professores que trabalham com suas disciplinas, são porta-vozes das comunidades disciplinares de referência e estão envolvidos com conhecimentos, regras, crenças e comportamentos muito próprios dos seus grupos.

Para Santos, a constituição da ciência moderna está marcada pela recusa à vida prática e aos objetivos do senso comum, caracterizando-se pela “especialização e profissionalização” do seu estatuto de verdade (p. 37). Apoiada nesse argumento acredito que a territorialização das práticas científicas seja um princípio sobre o qual as disciplinas buscam seus padrões identitários. Se, por um

lado, um território constituído coloca limites de contato, por outro, organiza sentidos, valores, posturas, que regem os modos de movimento de determinado grupo. E nossa escola aqui estudada estava no olho do furacão. Uma escola profissional masculina, no início do século XX, no Rio de Janeiro – berço da nova era industrial, uma sociedade marcada pela religião católica, onde a ciência e a indústria eram a “luz” para o “outro” conhecimento.

Porém veremos no outro capítulo como mesmo com as disciplinas fechadas em disciplinas técnicas podem abrir uma brecha para a compreensão das experiências que nascem à margem do que é colocado como “verdade”, capazes de reinventar formas alternativas ao que é instituído. Os possíveis combinados *ilegíveis* e invisíveis à lógica da fragmentação científica dão novos sentidos a partir de outros interesses, não menos conflitantes e provisórios, fazendo emergir novas formas de conhecer e intervir no mundo. Como esse diretor relatava as experiências educacionais nos periódicos anarquistas da época, como ele “contaminava” com suas experiências de luta nos sindicatos em prol dos trabalhadores esses alunos, que seriam possíveis trabalhadores e militantes dos sindicatos. Sobre essa ideia, penso que os mecanismos de consolidação e institucionalização de uma disciplina escolar, serão reformulados em virtude de objetivos e interesses múltiplos situados no campo social.

As disciplinas escolares regulam as relações de trabalho quando, a critério das necessidades e pretensões do mercado de profissões, são escolhidas para a disposição de uma matriz disciplinar. Ou seja, de certa forma, guardam um conhecimento autorizado e legitimado oficialmente para a organização dos currículos. Desse modo, o conhecimento distribuído socialmente e as profissões dele decorrentes passam a ter um valor de moeda.

Porém, os praticantes, mesmo influenciados pela construção social e política das disciplinas, estarão envolvidos numa rede que movimenta o discurso pedagógico ali constituído, podendo fazer emergir outras “maneiras de fazer” (CERTEAU, 1994) a trajetória de suas disciplinas e do currículo da sua escola.

Assim sendo, ainda que o currículo formal ofereça um ideário legitimador de escolarização, a partir das definições sobre o que é conhecimento escolar e como ele deve estar organizado, será preciso atentar para as reinterpretações possíveis que brotam da prática e do processo escolar.

Considero necessário pensar sobre as tensões, os conflitos e os acordos potencializadores de diferentes arranjos curriculares. Nesse viés, ainda que o território disciplinar seja um elemento capaz de criar mecanismos de diferenciação e representatividade no currículo, temos que pensar que há uma rede de sujeitos políticos que, por motivações próprias, aprendem, escolhem e constroem outros sentidos sobre o que lhes é dado, sendo capazes de tecer novos fios de saberes e fazeres, num constante processo político de criação curricular.

2.3 Notícias dos currículos praticados na Escola Visconde de Mauá

Partindo da premissa de que vivemos inseridos em diferentes espaços estruturais da sociedade, enredados uns aos outros, *o espaço doméstico, o da comunidade, o da cidadania, o do mercado, o da produção e o mundial* (Santos, 2010) e neles tecemos nossas identidades e relações sociais, compreendo que os diferentes saberes e práticas não estão isolados uns dos outros, compondo uma única rede de *saberesfazeres*. Estão articulados uns aos outros e, na medida em que o diálogo acontece, nós tecemos nossas redes de conhecimentos, numa espécie de *artesanias das práticas* (CERTEAU, 1994) que salienta diferentes perspectivas e *usos* que circulam nos meios e se enredam às trocas de experiências. Isso me faz pensar a importância das práticas sociais que produzem saberes, compreendendo esta produção como coletiva. E nesta produção coletiva percebo, em algumas situações, indícios dos princípios da educação anarquista, no processo de tessitura dos currículos e das práticas cotidianas.

Dessa forma, busquei relatos e notícias em alguns periódicos do período entre 1910 e 1922, sobre a vida militante do anarquista Orlando Corrêa Lopes e de alguns relatos de práticas desenvolvidas na Escola Profissional Visconde de Mauá, por ele dirigida. Procuro buscar as redes tecidas entre sua prática como militante anarquista e sujeito político de sua época com os currículos praticados na escola, que recriava o currículo formal técnico instituído. Não pretendo me aprofundar na origem, na institucionalização da Escola e nem na trajetória de Orlando Corrêa Lopes como diretor dessa escola, já feito anteriormente (Gaze, 2013) a quem

também cito como referência deste trabalho. Busco compreender os processos de criação curricular na Escola Profissional Visconde de Mauá no início do século XX, entendendo-os como enredados numa complexa rede de *saberesfazerespoderes* que movimentam o cotidiano escolar. Busco encontrar e articular práticas cotidianas adotadas, e com base na pesquisa nos/dos/com os cotidianos ver/ler/sentir a possível influência sobre elas das experiências anarquistas de seu diretor Orlando Corrêa Lopes.

Considerando o movimento anarquista como espaço-tempo de formação, refletimos sobre a perspectiva reducionista do conceito moderno de produção de conhecimento. Santos (2002) aponta *que a experiência social em todo mundo é muito mais ampla e variada do que o que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante*. Assim, para combater o desperdício da experiência social não basta tentar dar visibilidade a esses diferentes espaços que são marginalizados, mas também se faz necessário propor um diferente modelo de racionalidade, ou seja, novas maneiras de conceber e conhecer o mundo.

Sendo assim inicio esta apresentação com uma notícia do periódico *Correio da Manhã* do dia 8 de outubro de 1910, considerando importante trazer os textos na íntegra para que possamos desinvisibilizar indícios (Ginzburg, 2001) de como os currículos praticados dessa Escola estavam enredados pelos *saberfazeres* de Orlando Corrêa Lopes.

No periódico *O SÉCULO* do dia 20 de dezembro de 1911, com a seguinte notícia: **A Política do Amazonas – Um movimento digno. O Dr. Orlando Lopes. Revelações Importantes – Mais uma do Marechal.**

Em um brilhante editorial, sob o título “Para uma explicação pessoal” o Dr. Orlando Corrêa Lopes fez hontem detalhada exposição dos acontecimentos ligados à política do Amazonas, deixando bem nítido o procedimento do Marechal Hermes da Fonseca, mais uma vez desastrosamente subordinado as determinações dos caudilhos que estão fazendo a ruína da República.

As declarações do ilustre jornalista são eloquentemente significativas. O chefe do Estado, ao mesmo tempo que vive a alardear o mais profundo respeito pela autonomia dos estados, contra a mesma investe, ora impondo, não a sua vontade, porque não a tem, mas os desejos dos seus senhores, ora mandando tomar as

posições pela força, sinais que suas imposições não são atendidas.

É o caso do Amazonas. Apesar do governo daquela circunscrição collocado à testa de seus destinos obrigou a adopção de um accordo, preparatório desse plano criminoso, relativamente às próximas eleições federaes.

Não podendo esquecer a esse cambalacho immoral, o Dr. Orlando Corrêa Lopes, apesar de ter garantida a sua eleição para deputado federal por aquelle Estado, nobremente recusou a sua inclusão em chapa, preferindo continuar abraçado aos seus princípios de republicano incorruptível.

Para que o leitor conheça, em todos os seus detalhes, o desenrolar desses tristes sucessos, reproduzimos hoje na terceira pagina, na íntegra, o fulgurante artigo.

Elle photographa, por um lado, a corrupção do momento actual, e por outro, a inteireza de character de um republicano que prefere continuar fugindo às suas convicções a conquistar posições pela subserviencia e pela dobrez.

Isso é alguma coisa de consolo nesta época de esphacelamento e de miséria.
(O SÉCULO, 1911, p. 1)

Este fragmento da notícia se faz precioso para entendermos os currículos praticados da Escola que Orlando Corrêa Lopes dirigiu. Pois mais na frente veremos práticas cotidianas que não condiziam com o currículo formal instituído. Ao denunciar a atuação de Marechal Hermes, no periódico, como uma possível causadora da destruição da República, por seus mandos e desmandos políticos, o jornal aponta, ao mesmo tempo, que Lopes é um defensor da República, anunciando sua renúncia à candidatura de deputado federal em prol de manter seus ideais republicanos, e eu diria anarquistas. Pois, quando pensamos sobre os ideais anarquistas pensamos nos pilares básicos de liberdade, igualdade e solidariedade. Os anarquistas consideram a individualidade, aquilo que torna cada ser único, como um aspecto importante da humanidade, reconhecendo que não existe individualidade fora da sociedade, pois cada um necessita dos demais para se desenvolver. E, portanto, os sujeitos crescem dentro e por uma sociedade que, ao mesmo tempo que forma esses sujeitos é por eles modificada. E para tanto, a liberdade é essencial, pois estar sob o domínio do outro é ser privado de desenvolver sua própria individualidade. Sendo assim, penso que a renúncia à

candidatura a deputado federal de Lopes se faz baseada não só nos ideais republicanos como também nos preceitos anarquistas, pois estes defendiam que a sociedade que proporciona o crescimento do indivíduo sempre estará baseada na associação voluntária, e não na coerção e na autoridade. Pois se a liberdade é essencial para o desenvolvimento da individualidade, a equidade é essencial para que exista a verdadeira liberdade. Não há liberdade real em uma sociedade hierárquica, com desigualdades sociais.

Em outro periódico intitulado *A NOITE*, do dia 9 de maio de 1913, lemos a seguinte notícia: **Os “meetings” e as violências policiais – O protesto de hoje no largo da Carioca.**

Antes das cinco horas, o largo da Carioca começou a ter uma vida anormal. O alferes Limoeiro apareceu à frente de um piquete e distribuiu patrulhas pelo largo, estrategicamente, ameaçadoramente.

O Dr. Paulo Pessoa, delegado auxiliar, com um séquito de autoridades, fumava calmamente um charuto, quando o primeiro orador, Sr. João Gonçalves, que abriu um meeting, declarando-se anarquista, dizendo: “não temos governo”, chamou a polícia de parasita, a proposito das arbitrariedades de hontem.

Disse, então ao fim do meeting – protestar contra as arbitrariedades da polícia, que prende, conserva presos operários, sem nota de culpa.

Em seguida subiu à tribuna popular o Sr. Dr. Orlando Corrêa Lopes, que fez igualmente a apologia do anarquismo, cujas doutrinas adopta, pois ellas, ao contrario do que se pensa, se baseiam na ordem e mais plena liberdade.

O orador, sempre aplaudido, continuou as suas considerações, atacando os governos em geral.

Enquanto isso, o alferes Limoeiro dava voltas ao largo.

Depois falou o Sr. Zenon, o operário hontem preso.

A sua oração abundou nos mesmos argumentos dos oradores precedentes.

E o alferes Limoeiro dava voltas ao largo. Falou depois Sr. Candido Costa em nome dos carpinteiros. Repisou o assumpto na falta de garantias, que não temos. Atacou a lei de expulsão dos estrangeiros. E, sempre aplaudido, terminou falando da exploração dos patrões.

Tomou em seguida a palavra o Sr. Cocilio Villares, que terminou dando um

“viva à anarquia”, correspondido pela multidão.

Eram cerca das seis horas quando o “meeting” se dissolveu na melhor ordem, recolhendo todos, polícia e populares, sem impedimento maior.

Adolfo Anta em liberdade?

A actual agitação do operariado teve felizmente os seus resultados benéficos. Devido à attitude assumida pelos operários as autoridades policiaes resolveram recuar no systema inquisitorial que têm seguido em larga escala.

Assim fomos informados que o infeliz operário Adolfo Anta, preso arbitrariamente pela polícia paulista e mettido para a Casa de Detenção desta capital, sem culpa formada, foi hoje afinal posto em liberdade. (A NOITE, 1913, p. 3)

Nesta notícia vemos um protesto, no Largo da Carioca, no centro do Rio de Janeiro, contra a lei de expulsão dos estrangeiros – vale lembrar que no início do século XX o Brasil recebeu muitos imigrantes em busca de melhores condições de sobrevivência e trabalho –, contra as condições dos trabalhadores nas fábricas, a exploração dos patrões e sobre a prisão arbitrária de um operário, pela polícia, que podemos pensar que foi detido por manifestar suas insatisfações, assim como os demais que estavam no Largo da Carioca. Lopes subiu ao palanque e discursou em prol do anarquismo, falando sobre os preceitos de liberdade e ordem, porém me detenho no fato do *meeting* organizado em praça pública para gritar por melhores condições de trabalho, e também em solidariedade com o companheiro de lutas que foi preso arbitrariamente, pois para os anarquistas solidariedade significa ajuda mútua, trabalho voluntário e cooperação entre os sujeitos. O individualismo ruim, aquele “cada um por si” não cabe aqui, pois os anarquistas acreditavam que não poderia haver solidariedade social sem uma forma parcial de solidariedade das classes cujos interesses são contrários. Sendo assim, sem liberdade nem equidade, a sociedade projeta a imagem de uma pirâmide de classes baseada na dominação dos que estão embaixo pelo que estão no alto da pirâmide, e era contra isso que os operários lutavam e tentavam se fazer ouvir, no Largo da Carioca.

No periódico *A RUA*, de 24 maio de 1915, outra reportagem interessante, com o título de **Os anarquistas querem a paz sem vencidos nem vencedores. O próximo Congresso a realizar-se no Rio – Uma palestra com o Dr. Orlando Lopes.**

Foi quasi de surpresa que se soube estar para reunir-se nesta cidade um congresso de anarchistas sul-americanos, cujos intuitos principaes são o de acabar com a guerra que ensanguenta a Europa e a organização definitiva desse partido de ideias avançadas no nosso continente.

Seria interessante saber-se quaes os elementos de que dispõem os anarchistas brasileiros; as suas ideias, os seus propositos...

Foi com esse intuito que procuramos o Sr. Dr. Orlando Corrêa Lopes, um dos “leaders” dos anarchistas brasileiros o que o entrevistamos a respeito do assumpto tão palpitante.

Sr. Lopes que na ocasião escrevia um artigo sobre os “sem trabalho”, attendeu sollicitamente ao nosso pedido e entrou logo no assumpto:

Como deve saber, estava marcado um congresso internacional que se deveria realizar em Londres justamente nos dias que se seguiram à explosão da guerra europeia. Nesse congresso os anarchistas de S. Paulo e do Rio de Janeiro, iam se fazer representar por um delegado, o nosso companheiro Astrogildo Pereira. A guerra, porém, impedia a realização desse congresso que foi adiado para uma época que não foi fixada.

Não há muito, também como deve saber Sebastião Faure, anarchista francez de reputação mundial, talvez o primeiro orador popular de nossos tempos e escriptor notável, lançou um manifesto convocando os anarchistas, syndicalistas e socialistas do mundo inteiro para uma agitação em pról da paz e contra a guerra.

Essa paz não deve ser entretanto, uma paz firmada pelos governantes à revelia do povo, mas uma paz, sem vencedores e nem vencidos, imposta justamente pelo povo, de modo a não continuar o regime militarista actual.

Esse manifesto teve grande repercussão no mundo inteiro: na própria França foi lido nas fileiras, despertando revolta nos soldados.

O governo francez se assustou e resolveu suspender a execução dos soldados que haviam sido condenados à morte, chamando Sebastião a uma conferência.

Nessa conferência o ministro fez ver a Sebastião Faure que, a prosseguir este na sua propaganda contra a guerra, enfraqueceria a França e não obteria o resultado visado, isto é, uma paz sem vencedores nem vencidos. Fez também comprehender que a continuar a sua propaganda, o governo francez teria

necessidade de proceder com extrema energia, sendo vítimas os melhores amigos de Sebastião Faure.

Este, então, prometeu adiar o movimento. Mas a ideia estava lançada e na Hespanha foi resolvida a realização de um congresso internacional de anarquistas, socialistas e syndicalistas, para fins de Abril próximo passado, contra a guerra e pela paz.

Este congresso que deveria realizar-se na cidade Ferrol, foi proibido pelo governo hespanhol, que mandou levar até as fronteiras da Hespanha os delegados estrangeiros que lá se achavam.

Houve conflictos, de que resultou a morte de um dos delegados da Confederação Operária Brasileira.

A comissão popular de agitação contra a guerra que nesta cidade se formou, lançou um vehemente protesto contra a infantaria do governo hespanhol.

Entre os anarquistas que fazem parte dessa comissão e os membros do Centro de Estudos Sociaes, surgia lenta a ideia de um congresso anarquista sul-americano ao Rio de Janeiro.

A reunião de hontem foi para tratar desse assunto.

- E pense o Sr. que é possível a realização de um congresso anarquista nessa cidade?*
- Tanto penso, que fui dos primeiros que tiveram essa ideia.*
- Haverá elementos para esse congresso?*
- No Brasil a propaganda anarquista não obedece a um resultado premeditado: é feita individualmente. Contamos, porém, com vastos elementos, não só nesta capital como uns Estados, principalmente em São Paulo.*
- Na Argentina e no Uruguay, o movimento é intenso e extenso, havendo também apreciável propaganda nas demais nações como o Chile, Bolívia, Perú e outros. É natural que de todos esses países venham representantes, caso seja resolvida a realização do congresso.*
- Poderá dizer quantos anarquistas já possui o Brasil?*
- A resposta é difícil de responder, justamente porque ainda não organizamos a propaganda. Há, entretanto, anarquistas em grande numero não só aqui, como em todos os estados. Agora mesmo tenho verificado que o número de adeptos do anarquismo é muito maior do que eu mesmo suppunha. Todos os dias recebo cartas*

de correligionários pedindo assinaturas da “Na Barricada” e pedindo a remessa de livros de propaganda de ideias anarquistas.

Nas nossas sociedades operárias, organizadas em resistência ou em sindicatos, as ideias ganham caminho.

- *Naturalmente, logo que nos julgarmos com forças para tanto.*
- *Não foi isso que fizeram os republicanos?*
- *Não, por muitos motivos: 1) porque a lei nos garante o direito a reunião; 2) porque nos quiseram suprimir esse direito, nós o conquistaremos; 3) porque os nossos governos só tem força para oprimir as infelizes meretrizes. (A RUA, 1915, p. 1)*

Na entrevista acima concedida por Lopes, ele explica os motivos pelos quais o representante brasileiro não foi ao Congresso Anarquista que organizariam em Londres, que, devido à explosão da guerra europeia, não se realizou e no ano seguinte novamente tentaram organizar o congresso em Ferrol, Galiza – Espanha e mais uma vez o governo interviu e proibiu sua realização e levou os estrangeiros que ali estavam para as fronteiras, inclusive assassinando um integrante da Confederação Operária Brasileira. E assim surgiu a ideia de se realizar o Congresso Anarquista aqui no Brasil. O momento era propício, como explica Lopes ao dizer que recebia inúmeros pedidos de assinaturas do periódico anarquista do qual era um dos escritores. E, ademais, o Brasil vivia a turbulência dos protestos e reivindicações de uma classe operária sem condições básicas de trabalho e reprimida pelo governo. Essa luta de Lopes a favor do operariado nos faz acreditar que foi um dos motivos dele ter aceito dirigir uma escola profissional no Rio de Janeiro.

No periódico *JORNAL DO BRASIL*, de 3 de agosto de 1915, sob o título de **O Operariado**, há a notícia de que o Congresso a ser organizado sobre anarquismo no Rio de Janeiro seria adiado e seus organizadores seriam substituídos, pois Orlando Corrêa Lopes e José Henrique Netto renunciaram e seriam prontamente substituídos por seus companheiros. Aqui, o que nos chama a atenção não é a notícia em si, mas sim a visibilidade do movimento anarquista no Brasil, ao sair essa nota em um jornal tradicional brasileiro, que foi fundado em 1891, por Rodolfo Dantas

Congresso Anarchista Sul-Americano – Conforme estava anunciado realizou-se ante-hontem à noite, na Rua dos Andradas, 57, uma reunião de anarchistas afim

de deliberarem sobre a próxima realização do Congresso Anarchista Sul-Americano.

Nesta reunião ficou resolvido que se transferisse para os dias 18, 19 e 20 de Outubro a realização do referido congresso que estava anunciado para meados de Setembro e bem assim tendo renunciado os cargos que tinham na Comissão Organizadora os camaradas Orlando Corrêa Lopes e José Henrique Netto, ficou resolvido que os substituissem os camaradas Mario Nelson Belem e Arlindo Moreira Drumond.

Brevemente será convocada nova reunião para se tratar da apresentação de temas para serem discutidos e de outros assumptos concernentes ao Congresso.
(JORNAL DO BRASIL, 1915, p. 11)

2.4 Indícios de práticas educativas emancipatórias

No periódico *A NOITE*, sob o título de **A Escola Visconde Mauá já tem diretor**, há a notícia que Orlando Corrêa Lopes foi nomeado diretor da Escola Visconde de Mauá, em 5 de julho de 1916. E neste mesmo periódico, do dia 23 de outubro de 1916, sob o título de **Inaugura-se amanhã a Escola Visconde de Mauá** a notícia da inauguração da Escola, sob o comando de Lopes. Aqui faço referência que a leitura da dissertação de Gaze (2013) se faz primordial para compreender, dentro de seu percurso histórico, a institucionalização da escola e a trajetória de Orlando Corrêa Lopes, que não é o objeto de minha pesquisa.

Tomou hoje posse do cargo de diretor da Escola Visconde de Mauá o Dr. Orlando Corrêa Lopes. O Sr. Diretor de instrução visitará sexta-feira próxima esse estabelecimento, providenciando para o início das aulas. (A NOITE, 1916, p. 2)

Vão inaugurar-se amanhã a Escola Visconde de Mauá – o último dos institutos de ensino profissional creados pela Prefeitura.

O edificio em que foi installada a escola na Villa Proletária Marechal Hermes é vasto e em forma triangular, havendo sido doado à Prefeitura pelo governo federal, doação que constitui um presente, pois esta avalliado, no mínimo, em 250 contos.

E nesse edificio há officinas, que foram conservadas e melhoradas, que há

tres mezes o Dr. Orlando Corrêa Lopes, diretor do novo estabelecimento, iniciou as obras da sua installação.

Toda a cobertura foi reparada e o edificio todo pintado. Os machanismos e motores foram desmontados, limpos e reparados pelos contra –mestres da escola. Foram installadas oito provadas para alumnos e mestres e duas para a administração. Foi feito o abastecimento de água potável, que não havia. Nas officinas de madeira foi tornado estanque o compartimento subterrâneo, onde estão installados um grande engenho de serra e uma serra de desdobrar. Os jardins e a arborização interna e externa foram reparados e refeitos, tudo sob a direção do Dr. Costa Leite, inspetor.

Hoje quando visitamos a escola, estavam substituindo os vidros quebrados e os utilizavam na preparação para a inauguração amanhã.

O pessoal estava todo a postos, precedendo à organização das turmas em que vão ser divididos os 200 alumnos já matriculados e em matricular os novos que iam chegando. Visitamos também o terreno cedido pelo Ministério da Guerra para nelle serem installadas a secção de agricultura da escola, e as secções femininas annexas à mesma, do lacticinios, avicultura e agricultura da escola. Nesse terreno, que abrange duas bellissimas collinas, existe um pomar em formação e duas hortas que estão sendo refeitas e replantadas. Dessas hortas a Escola Mauá tem abastecido de verduras o Instituto Orsina da Fonseca.

No centro do terreno há uma pittoresca casinha, onde já está residindo o diretor da escola com sua família.

Além da secção agrícola e das secções femininas, estas devendo ser installadas em começo do ano vindouro, vão funcionar já as seguintes: carpinteiro, merceneiro, ferreiro, torneiro mecanico, ajustador e pedreiro.

Os amplos salões destinados às aulas de desenho, modelagem e curso de adaptação, estão sobriamente mobilados, com tudo quanto é necessário ao ensino.

Como acima dissemos a matrícula já atingiu a cerca de duzentos alumnos, e provavelmente, em breve subirá a mais de trezentos e talvez a um número que a escola não mais poderá comportar.

Entretivemos com o diretor, Dr. Orlando Corrêa Lopes, uma palestra sobre os methodos de ensino que pretende adoptar.

Disse–nos elle:

- *Em materia de ensino technico e profissional só faz tentativas infructíferas quem quer, pois é assumpto resolvido, com exito espantoso, pelos Estados Unidos da Norte América, onde até a velha Europa vae receber lições para modificar os seus antiquados processos. Aqui mesmo no Rio de Janeiro, na Escola Souza Aguiar, sob a direcção do illustre colega Corintho da Fonseca, já foram postos na prática os methodos americanos, com grande exito. Eu há já algum tempo, estudei o ensino technico e profissional dos Estados Unidos, através da monumental obra de Omer Buyse, e foi uma grande satisfação que encontrei o nosso collega Corintho da Fonseca empregando na sua escola os methodos americanos, pois para a acção que pretendo desenvolver na Escola Visconde de Mauá poderei contar desde o começo com um companheiro orientado nos mesmos princípios. Como deve saber, o Dr. Azevedo Sodré declinou a organização do ensino profissional da Capital Federal, adoptando a organização americana das escolas secundárias. Como se vê, portanto, não vamos tactear, pois previamente podemos contar com um resultado seguro. E, de minha parte, estou convencido de que da organização do ensino profissional no Brasil dependerá a nossa grandeza economica, individual e financeira, como aconteceu nos Estados Unidos. Para mim a Escola Visconde de Mauá não é mais do que o esqueleto de uma grandiosa instituição.*

E assim terminou nossa palestra. (A NOITE, 1916, p. 4)

No periódico *GAZETA DE NOTÍCIAS* (RJ), de 21 de julho de 1917, sob o título de **A cultura das terras do Distrito Federal: O ensino prático da agricultura. O prefeito faz observações e visita a Escola Profissional Visconde de Mauá.**

O Dr. Amaro Cavalcanti deixou hontem a comodidade da confortável cadeira em que se senta na Prefeitura, como chefe do poder executivo municipal, para percorrer uma parte rural da zona do Districto Federal.

"E por que foi o prefeito até aquellas bandas?"

Parece, a primeira vista, que o Dr. Amaro Cavalcanti foi apenas visitar por curiosidade, a escola Visconde de Mauá e percorreu, afim de se recrear, alguns terrenos em preparação para plantações...

O prefeito visitou a escola Visconde de Mauá e viu que encontrará futuramente, homens aptos aos labores da lavoura e da indústria. No campo de

demonstrações do Ministério da Agricultura, no Realengo, Sr. Ex. era daqui a bem pouco tempo jovens patrícios capazes de transformar a proclamada riqueza incubada do nosso país – vastíssimas extensões de solo devoluto – em riqueza econômica...

As visitas do prefeito

O Dr. Amaro Cavalcanti, acompanhado do seu genro Dr. Caracas, Dr. Cícero Peregrino da Silva, diretor de instrução, Dr. Costa Leite, inspector do ensino profissional, Dr. Corrêa Ferreira, Mario Cavalcanti e representantes da imprensa visitaram hontem a Escola Profissional de Mauá, em Marechal Hermes e a fazenda do Dr. Aristides Cairo, bem como o campo de demonstrações do Ministério da Agricultura, em Deodoro.

Na Escola Visconde de Mauá

...A comitiva foi recebida à porta da Escola Profissional Visconde de Mauá pelo director desse estabelecimento Dr. Orlando Corrêa Lopes e professores.

O Dr. Amaro Cavalcanti visitou as officinnas de carpintaria, marcenaria, ferreiro, as secções de pedreiros e agricultores. Existem matriculados nesse estabelecimento de ensino 200 alumnos que recebem instrução profissional e de letras.

Essa escola foi fundada em outubro do ano passado e possui bellíssima installação. As officinnas já tem produzido muito, mas por enquanto tudo ali se faz para completar a sua installação.

Futuramente esse estabelecimento de ensino poderá viver sem o favor official, mantendo-se com o producto do trabalho que ali se executa.

O material, o machinismo da Escola Visconde de Mauá foi cedido pelo governo federal que o adquiriu para a construcção da Villa Proletária, pela importância de réis 330:000\$000.

Essa escola tem soffrido algumas modificações.

O Dr. Cicero Peregrino, no intuito de pôr a instrução primária na proporção directa dos gastos que dá aos cofres municipaes, tem operado algumas modificações na sua organização, modificações essas resultantes de observações obtidas em visitas às escolas.

Assim é que o Dr. Cícero, numa visita que fez, há tempos, a Escola Mauá, teve necessidade de designar o contramestre de agricultura para o almoxarifado do

estabelecimento porque esse funcionario tem aptidão para o almoxarife...

Para o substituto Dr. Cícero nomeou outro funcionario com capacidade para aquelle cargo afim dos alumnos tirarem melhor aprendizagem da agricultura.

Havia ali também um contra mestre de lacticínios. Mas como ali não existem vacas, o Dr. Cícero demitilo-o.

A SOPA

A sopa é uma nova medida creada pela Escola Visconde de Mauá. Como parte dos alumnos não podem frequentar as aulas, pela manhã, por não possuírem dinheiro para aquisição de alimentação, devido ao estado de pobreza em que vivem o Dr. Orlando Lopes adotou essa allegação e resolveu fazer uma sopa, com elementos colhidos da lavoura da escola, boa batata, bom aipim e boas verduras.

A cozinha para preparar essa alimentação já foi construída pelos alumnos da profissão de pedreiro e será inaugurada brevemente, com isso a frequência aumentará consideravelmente. (GAZETA DE NOTÍCIAS, 1917, p. 1)

Abaixo uma outra notícia datada de 11 de agosto de 1917, pelo periódico A Noite onde o diretor pede a correção sobre o anuncio da sopa que será servida a todos e não só aos mais empobrecidos.

Na Escola V. De Mauá

Sobre a sopa aos alumnos

"Sr. Redactor da A NOITE – Na bondosa noticia que o seu brilhante jornal deu hontem sobre a inauguração da sopa aos alumnos da Escola Profissional Visconde de Mauá há um pequeno equivoco que lhe peço a gentileza de rectificar. É o caso que a sopa foi dada na referida notícia como como destinada aos alumnos pobres, quando della participam todos os alumnos indistinctamente, pobres, remediados e ricos, justamente para que nenhum tenha necessidade de confessar a sua miseria.

Queira acceitar, Sr. redactor, os cumprimentos do collega, etc. – Orlando Corrêa Lopes." (A Noite, 1917, p. 5)

Nos fragmentos acima, vemos que, nove meses após sua inauguração, a Escola já recebia sua primeira visita do prefeito, com o discurso de que a visitaria por curiosidade e para conhecer alguns terrenos próximos dali para plantações.

Arrisco-me a dizer que iria visitar após várias notícias vinculadas sobre os *saberes-fazer*s que ali aconteciam. Logo ao chegar foi recebido por Lopes e seus professores. Ficou encantado com a instalação e as oficinas que ali aconteciam, em tão pouco tempo. Ali estavam cerca de 200 alunos que recebiam educação profissional e de letras, conforme referidos acima nos Regulamentos que regiam a instituição. Tudo o que produziam usavam para melhorias da mesma. E Lopes ao dizer, “*Futuramente esse estabelecimento de ensino poderá viver sem o favor oficial, mantendo-se com o producto do trabalho que ali se executa.*” articula o trabalho nela realizado com seus ideais anarquistas que pensam a liberdade como precondição para o desenvolvimento individual, o qual também é um produto social que pode ser alcançado apenas e através da comunidade. Uma comunidade livre, com sujeitos livres, enriquecerá as relações sociais entre os sujeitos que a compõem. As liberdades, ao serem criadas socialmente,

não existem porque foram estabelecidas legalmente em um papel, mas somente quando se convertem em um hábito congênito de um povo, e quando qualquer tentativa de impedi-las choque com a resistência violenta da população...Cada um ganha o respeito dos demais quando cada um sabe defender sua dignidade de ser humano. Isto é verdade não somente na vida privada, sempre foi assim também na vida política. (Rudolf Rocker, 1978, p. 46)

Esta notícia acima conta a medida que foi adotada: fazer uma sopa com os próprios alimentos cultivados e produzidos pelos alunos. Esta é uma tentativa clara de trazer à escola esses que não podiam se manter por falta de dinheiro, vemos como mesmo com as disciplinas fechadas em disciplinas técnicas, o grupo abriu uma brecha para a compreensão das experiências que nascem à margem do que é colocado como “verdade” e norma, foram capazes de reinventar formas alternativas ao que é instituído. Os possíveis combinados *ilegíveis* e *invisíveis* à lógica da fragmentação científica dão novos sentidos a partir de outros interesses, não menos conflitantes e provisórios, fazendo emergir novas formas de conhecer e intervir no mundo. Como esse diretor “contaminava”, com suas experiências de luta nos sindicatos em prol dos trabalhadores, esses alunos, que seriam possíveis trabalhadores e militantes em busca de seus direitos, e de outros sujeitos. Sobre essa ideia, penso que os mecanismos de consolidação e institucionalização das disciplinas escolares serão reformulados em virtude de objetivos e interesses

múltiplos situados no campo social. Assim, penso que a Escola articulava seu trabalho em prol de uma formação das classes dos trabalhadores, contribuindo na construção de suas identidades enquanto sujeitos inseridos em diferentes espaços estruturais na sociedade.

Seguindo o pensamento de Boaventura de Sousa Santos, desinvisibilizando essa prática da “sopa”, como elemento do cotidiano que evidencia práticas e diálogos entre conhecimentos para além das normas, penso que com isso podemos proporcionar a possibilidade de perceber não apenas o óbvio das monoculturas hegemônicas, mas também os seus outros. Nas práticas emancipatórias, como esta da sopa, encontro situações exemplares de ruptura com as monoculturas que caracterizam a sociedade contemporânea, apresentando evidências de pluralização de conhecimentos e culturas em relações menos hierárquicas e mais ecológicas, nas quais o reconhecimento mútuo emerge (SANTOS, 2004).

Essa horizontalidade almejada pode ser encontrada, embora de modo marginal, na pluralidade de conhecimentos, valores e crenças presentes nas ações cotidianas, na perspectiva de que a ideia de pluralidade pressupõe os princípios de autonomia, liberdade, solidariedade, respeito às diferenças e principalmente, o reconhecimento do outro como legítimo outro (MATURANA, 1999) e que o cotidiano pesquisado é portador de múltiplos sentidos, múltiplas riquezas, sendo impossível encontrarmos nele apenas uma ‘verdade’. Na multiplicidade do real, fazem-se presentes muitas ‘verdades’.

Chama muita atenção a notícia a seguir, publicada no *JORNAL DO BRASIL*, com a manchete **Que é a Escola Profissional Visconde de Mauá? Uma inauguração em benefício dos alunos**, da data de 13 agosto de 1917. E em seguida mais duas notícias

Que é a Escola Profissional Visconde de Mauá? Uma inauguração em benefício dos alunos

Esta escola está situada na estação Marechal Hermes e foi o edificio construído pelo Tenente Serra Pulcherio. Paralyzados os trabalhos da Villa Prolettária, o Governo Federal doou o edificio com os machinismos nelle existentes à Prefeitura Municipal para a installação de uma escola profissional. Esta foi creada no orçamento Municipal de 1916 com a denominação de Visconde de Mauá.

Foi nesses machanismos que se fixaram os trabalhos em ferro e em madeira da Villa Proletaria.

No principio do anno passado foi nomeado director da Visconde de Mauá o Dr. Joaquim da Costa Leite que logo depois passou a ocupar o cargo de Inspector tecnico das escolas profissionais femininas, accumulando a inspecção da Mauá, que é masculina, por haver no projecto de sua creação a intenção de installarem-se provisoriamente cursos femininos de lacticinios, apicultura e avicultura.

O actual director Dr. Orlando Corrêa, foi nomeado em cinco de Julho e a elle coube o encargo de installar a escola. Nosso mesmo mês foram nomeados os primeiros contra-mestres e alguns professores. Tudo estava ainda por fazer, pois os machanismos precisavam de sérios reparos. – de uma melhor disposição, adequada a uma escola. O edificio carecia de um serviço de águas e esgottos e de reparos na cobertura, bem como uma limpeza e pintura geral. Um muro nos fundos estava ainda por fazer. Faltavam o material escolar e o mobiliário. E todos esses serviços foram de Julho a Outubro, pois a 24 deste foi a escola inaugurada oficialmente com 197 alumnos.

Durante o periodo de férias o curso de adaptação continuou a ser ministrado por cinco adjuntos internos especialmente nomeados para esse fim e os contra-mestres tratavam das installações das officinas e da construcção de algumas machinas. Foi então, que se iniciou a construcção de oito tornos para madeira dos quaes já três estão funcçãoando e cinco em acabamento. Estes tornos foram construídos na escola, sendo que só a fundição foi feita fora. Construíram-se também bancos de carpinteiros, bancadas etc. Hoje vemos funcçãoando as seguintes officinas: carpintaria e marcenaria, torneiro em madeira, entalhe a modelagem, cada uma sob a direcção de um contra-mestre e todos dirigidos por um mestre.

Na secção metal existem as officinas de ferreiro, torneiro mecânico e ajustador, também dirigida cada uma por um contra-mestre. Há também a secção “tijolo, pedra e comento”, que muito tem contribuindo para a installação da escola.

O muro dos fundos já foi por ella construído bem como os reparos do edificio e a construcção de um fogão, onde se prepara a sopa cuja a inauguração assistimos. Mas o “elou” da Escola Visconde de Mauá é a secção de agricultura. Esta secção criada no fim do anno passado, em um terreno em um terreno de 15

hectares ao lado do edifício da escola, entre a Villa Proletaria e a Villa Militar, foi cedida à Prefeitura pelo Ministério da Guerra. Nesse terreno existiam uma casa e um pequeno pomar que a prefeitura adquiriu dos respectivos proprietários por 5:000000. Nessa casa reside o Dr. Orlando Lopes com a família desde 2 de Outubro do anno passado.

Trabalham na secção da agricultura desde esta época meia dúzia de trabalhadores. Apesar, porém de serem poucos, muito fizeram já.

O terreno está todo cercado e dividido co aramados com postes de ferro: já uma grande parte foi desdobrada e deslocada a picareta e chibanca. Foi feito um grande pasto de capim jaraguá, gordura e de sudan.

Com grande variedade de legumes ostenta-se uma grande horta. Fizeram-se grandes plantações de aipim, batata doce, batata inglesa, abóboras, milhos, alfafa bem como foram plantadas 280 árvores fructíferas de várias qualidades e espécies. E tão grande o successo da lavoura de Visconde de Mauá, que a sopa que foi inaugurada nos alumnos é feita exclusivamente com productos alli colhidos diariamente só vindo de fora duas cabeças de boi, adquiridas no matadouro. Provamos dessa sopa e podemos garantir que melhor não se fez nos principaes hotéis do Rio de Janeiro. E propriamente um almoço sadio e succulento. Na secção de agricultura diariamente em contra-mestre da licções theoricas e prácticas a 10 alumnos mais ou menos, de manhã e de tarde.

A orientação da escola é feita a modo que todos os alumnos trabalham em todas as officinas e na agricultura.

Cada alumno trabalha duas horas por dia nas officinas e quatro horas no curso de adaptação e desenho. Os mais adiantados trabalham em oito dias na agricultura e os mais atrasados recebem quatro horas diárias de licença de curso elementar e trabalham diariamente na agricultura uma hora e meia.

O trabalho na agricultura é feito sob a direcção do contra-mestre que constantemente lhes vão ensinando o porquê de tudo.

E tudo isso se faz com muita economia, pois a Escola Visconde de Mauá, apesar de ter a mais do que as suas congeneres a secção de agricultura a uma matricula muito superior, despendo menos do que ellas.

Os methodos de ensino na Mauá são moldados nos dos Estados Unidos. Nos primeiros annos o alumno não se especializa; percorre ao contrario, todas as

officinas. Mais tarde quando conhecer os rudimentos de cada ou melhor philosophia commum a todos, estará em condições de escolher a profissão que deverá seguir. E, então, fará a sua especialização muito mais facilmente e com outro desenvolvimento intellectual.

As aulas de desenho estão em correlação com as officinnas. Os alumnos desenhavam em aula o exercício que deverão fazer na officinna e nesta executam o trabalho pelo desenho. Assim aprendem a desenhar o objecto e dado o desenho aprendem a fase-lo.

A matrícula anda em cerca de de 200 alumnos este anno, e a frequencia em 70% mas com a sopa que alli se inaugurou ante honetem, conta o director que a frequencia atingirá a 95% apesar de ser rural a Escola e os alumnos virem de muito longe. (JORNAL DO BRASIL, 1917, p. 6)

Quase um ano depois no jornal *A RAZÃO*, de 16 de abril de 1918, com a noticia **“A produção agrícola da Escola Visconde de Mauá**, continuavam os elogios a produção agrícola da escola, vejamos:

A produção agrícola da Escola Visconde de Mauá

Pelo inspector tecnico do Ensino Profissional, dr. Costa Leite, foi hontem apresentado ao prefeito o fructo do trabalho agrícola dos alumnos da Escola Visconde de Mauá, sob a direcção do Dr. Orlando Corrêa Lopes.

Esse estabelecimento de ensino tem as suas culturas installadas na Villa Proletária Marechal Hermes, e a lli, a actividade dos alumnos, empregada com intelligencia e methodo, no amanho da terra, no cultivo dos productos da lavoura, já permite que haja grande economia nos gastos para a alimentação dos pequennos trabalhadores que, com o esforço próprio, conseguiram produções fartas, abundantes de arroz, feijão, milho, aipim, batata doce, abóbora, inhame, bananas, cana, laranjas, tangerinas, limas, fructa de conde, amendoim, café e fumo. Uma pequena porção de cada um desses productos, foi enviada hontem ao dr. Amaro Cavalcanti, pela direcção da Escola, como demonstração da actividade dos alumnos.

O café, que veio em fructo verde e seco, e o fumo já preparado em corda, provam sobejamente os cuidados e competencia revelados pelos pequenos

agricultores.

O prefeito, agradavelmente impressionado com a prova do desenvolvimento dos trabalhos de agricultura da Escola Visconde de Mauá mandou louvar o dr. Orlando Corrêa Lopes, respectivo director. (A RAZÃO, Rio de Janeiro, p.4, 16 abr. 1918)

Nesse mesmo dia, 16 de abril de 1918, um trecho da notícia “**A lavoura nas escolas municipais**”, no jornal *O PAIZ*, dizia:

A lavoura nas escolas municipais

O Dr. Amaro Cavalcanti mostrou-se entusiasmado pelo resultado animador conseguido pelo director dessa escola, Sr. Orlando Corrêa Lopes, dizendo que já esperava por esse progresso dos alumnos pois, na visita que há tempos fizera àquella casa de ensino, tivera o ensejo de verificar que alli se trabalhava de verdade em prol da lavoura.

Os alumnos da escola alimentam-se exclusivamente com os productos ali colhidos, vendendo no mercado do local, aos lavradores, o superfluo da colheita.

A safra do arroz, este anno, foi pequena. A colheita deveria ser de uns 60 sacos. Os pardaes, porém, estragaram o arrozal, de modo que somente três sacos foram aproveitados.

O Sr. Prefeito mandou elogiar a Dr. Orlando Corrêa Lopes. (O PAIZ, 1918, p. 2)

Lendo essas notícias posso pensar que a forma de produzir um currículo democrático está associada ao modo como os sujeitos praticantes dessa escola vivem suas experiências e concebem a democracia. As maneiras de fazer sempre plurais, e coletivas, inventam práticas capazes de produzir conhecimento próprio. Compreendendo a escola como um campo social plural, do qual participam diferentes vozes que se caracterizam pela interação e hibridização de ideias, modelos institucionais e práticas. Há que se considerar que esse espaço coletivo produz diversidades e desigualdades. Porém esse conjunto de diretor, contramestres, professores e alunos que se unem em prol da construção da escola para todos é constituído do múltiplo, diverso e heterogêneo, e se caracteriza pela possibilidade de potencializar a diferença dos grupos sociais. O currículo praticado

na diferença requer dos praticantes o desprendimento de si pela impossibilidade de totalidade do “eu”, ou seja, há uma comunidade de “vontades e perspectivas” que se afetam e se colocam em transformação.

A possibilidade de participação e decisão coletiva implica o diálogo na equidade e na conciliação dos pontos de vista. Encontrar o *outro*, trabalhar juntos, assistir as diferentes oficinas e cooperar para a finalização da escola são indícios de um currículo praticado pautado na equidade e na democracia, que não está descrito no currículo formal, das Resoluções e Decretos já citados que regem essa instituição. Ao instituir nos documentos políticos, as Resoluções e Decretos, caminhos metodológicos sobre os conhecimentos a serem transmitidos, as políticas universalizam o que deveria ser particularizado, de acordo com as necessidades e demandas de cada contexto. Como vimos que ao longo do tempo houve mudanças substanciais nas disciplinas, e até no espaço físico da instituição para a criação da “sopa” que se fez necessária, da construção conjunta da escola, por todos, desde a sua construção até as disciplinas que seriam ministradas. Vemos aqui, o que nos diz Oliveira (2003) quando salienta que no cotidiano da escola há práticas alternativas que nos permitem acreditar que há um relativo espaço de autonomia em que os sujeitos sociais podem interferir para modificar aquilo que eles possuem no momento.

Entendo que a prática da participação coletiva, indicada na notícia do jornal, é uma forma, mesmo que indireta, de luta pela democratização dos processos escolares. A autonomia e a participação são princípios fundamentais para esse objetivo. O fato de os alunos e professores se sentirem livres para organizarem as oficinas, e a construção da escola aponta os modos como as práticas cotidianas podem cultivar alternativas aos “modelos” pedagógicos, buscando atender aquilo que lhes é mais próximo.

As dificuldades e lutas cotidianas em busca de relações mais equitativas vão imprimindo seu caráter complexo e dinâmico, confirmando o que Santos (1995, p. 277) ressalta: o fato que *“a emancipação não é mais que um conjunto de lutas processuais, sem fim definido”*. Essa perspectiva, trazida pelo autor, amplia a possibilidade de ações em micro espaços sociais como a escola, em que praticantes da vida cotidiana, com seus modos particulares de compreender e realizar o que lhes parece permanente, produzem outros novos conhecimentos capazes, mesmo

que minimamente, de resolver seus problemas. Portanto, o currículo inclui práticas emancipatórias, à medida que em seu cotidiano, os professores podem experimentar e transmitir valores potencializadores de dinâmicas sociais democráticas. Acredito que a teoria de democracia formulada por Boaventura Santos dialoga satisfatoriamente com as perspectivas de democracia encontradas nos currículos praticados desta instituição, transpassando o currículo instituído.

3 MÚLTIPLOS MERGULHOS: INDÍCIOS DO COTIDIANO...

Pensar como são produzidos os conhecimentos e realizados os currículos cotidianamente, me fez buscar indícios nos decretos e leis que regularizaram a escola profissional e nos relatos de Dr. Orlando Corrêa, de como eram construídos esses conhecimentos e como se efetivava o currículo nessa instituição. Partindo da noção que são práticas enredadas em meio *a múltiplos sentimentos, valores e processos vividos por cada um na tessitura das redes de conhecimentos que dá sentido às suas ações* (ALVES; OLIVEIRA, 2008, p.10). Assim, o corpo curricular vai ganhando uma forma singular, própria daquele *espaçotempo*, cujos processos de feitura estão imersos num campo de disputa e de poder. O trabalho de criação do currículo é um modo particular de escolha sobre o que significa ensinar e aprender, como ensinar e o quê ensinar. É uma arte de fazer (CERTEAU, 1994) que é inventada e gradualmente construída.

Partindo dessa noção de que a produção do currículo é uma criação cotidiana, podemos pensar também que esse currículo é uma construção cultural atravessada por relações de poder. As práticas escolares, portanto, relacionam-se diretamente com os usos, as técnicas, os sentidos construídos nessa rede de relações sociais em um determinado momento histórico, no qual esse currículo está inserido. O currículo evidencia traços de disputas por domínio cultural, permitindo entrever e tecer novas relações sociais. Os significados produzidos emergem dessas relações de poder e das negociações entre posições particulares de poder, dos diferentes grupos sociais.

A constituição de um currículo contribui para a produção de identidades sociais particulares, resultado de posições sociais, políticas e ideológicas em embate num determinado *espaçotempo*. Assim, tento buscar essas posições marcadas em um currículo criado para uma escola profissional masculina no início do século XX, que como vimos fervilhava com a industrialização, e o surgimento das fábricas. Compreender como um diretor de ideologia anarquista e militante dos movimentos sindicais, escritor de jornais anarquistas, das lutas da classe operária poderia ou não influenciar e subverter a ordem desse currículo e criar práticas educativas

emancipatórias é um dos objetivos desse trabalho. Nesse sentido a contribuição dos estudos culturais para a compreensão do currículo como campo de produção cultural em que redes de sujeitos buscam garantir e legitimar formas de conceber o conhecimento, a escola, as práticas pedagógicas e o aluno é importante.

Entendemos que o processo de formação e uso social da ciência moderna se desenvolveu sob uma visão mecanicista que, levada para o mundo social, configurou a racionalidade moderna, produzindo a invisibilidade de outras formas de conhecimento. Boaventura de Sousa Santos (2004) critica este modelo de ciência e propõe redescobrir existências invisibilizadas pelo cientificismo moderno através do que ele chama de Sociologia das Ausências. Tudo aquilo considerado inexistente ou negligenciável ou não credível por não se encaixar no modelo de racionalidade moderna pode, com a prática da Sociologia das Ausências, tornar-se visível, como a sopa pensada/criada pelo diretor Orlando Corrêa Lopes para/com os alunos da escola Visconde de Mauá. Esta prática não estava instituída pelo currículo da escola nem dentro dos parâmetros que a regiam, como pudemos ver no capítulo 2 mas podemos considerar que sua existência desinvisibiliza um problema social dos alunos da escola, algo tão básico como: sem alimento o aluno não poderia frequentar a escola. A prática evidencia a presença de conhecimentos não formais (para produzir os alimentos e fazer a sopa), comuns e fora do currículo formal, e a ideia de fazer uma sopa com os próprios alimentos produzidos pelos alunos na/da escola destaca-se como um reconhecimento da presença e da importância desses conhecimentos. Por outro lado, é possível perceber como os procedimentos da ciência moderna criam categorias estanques e fixas para entender a sociedade e assim invisibilizar problemas importantes do cotidiano. Vemos abaixo a tentativa, desse diretor, de recriar um currículo baseado nas necessidades surgidas dos alunos da escola, com a notícia:

A sopa é uma nova medida creada pela Escola Visconde de Mauá. Como parte dos alumnos não podem frequentar as aulas, pela manhã, por não possuírem dinheiro para aquisição de alimentação, devido ao estado de pobreza em que vivem o Dr. Orlando Lopes adotou essa allegação e resolveu fazer uma sopa, com elementos colhidos da lavoura da escola, boa batata, bom aipim e boas verduras. (Gazeta de Notícias – RJ, 21/06/1917)

O modelo de ciência como único conhecimento verdadeiro, que cria

categorias fixas para entender os problemas da sociedade, e que prevalece como hegemônico até hoje, é questionado por Santos (2004). Para ele, o paradigma surgido com a racionalidade científica moderna encontra-se em crise, pois já se percebeu uma “perda de confiança epistemológica no potencial da ciência na resolução dos problemas da humanidade, constatando-se uma necessidade de voltar às coisas simples” (SANTOS, 2008, p. 17). E neste fragmento do jornal acima, já vemos indícios da necessidade de questioná-lo, no início do século XX, no contexto de uma escola profissional, masculina em uma época em que os trabalhadores imigrantes da Europa vinham em busca de melhores condições de vida no Brasil.

Essas formas de conhecimento não científicas – como a de plantar e fazer sopa –, consideradas inferiores e excluídas pela realidade hegemônica, como o fato da experiência do diretor na sua luta pelos direitos dos trabalhadores como já relatado ficar apenas no âmbito de algumas notícias de jornais anarquistas, e não difundidas amplamente, são uma expressão daquilo que Santos chama de epistemicídio, ou seja, o aniquilamento ou subordinação de práticas sociais diferentes daquelas legitimadas pelo pensamento hegemônico. A racionalidade que domina o cientificismo moderno até hoje é chamada por Santos de razão indolente, por se considerar superior, única, não querendo se exercitar para ver o mundo para além de si própria. Dessa forma, não se permite perceber a riqueza e diversidade do que está a sua volta, gerando um imenso “desperdício da experiência”.

À medida que se amplia a consciência desse desperdício, e os problemas sociais dele decorrentes, surge uma crise do paradigma da modernidade, o que aponta para a formação de um novo paradigma científico, que se apresente menos cientificista e determinista e mais adequado ao estudo de questões sociais.

A formação de uma perspectiva epistemológica que busque superar o cientificismo moderno, criando um novo paradigma do conhecimento, é sugerida por Santos (2006), como sendo a de *um conhecimento prudente para uma vida decente*. Precisamos de um novo modo de produzir conhecimento, um pensamento alternativo, capaz de reinventar as ciências sociais.

A mudança de paradigma exige uma desaprendizagem e, para desaprender, é preciso duvidar, saindo do registro do óbvio. Só

conseguimos perceber outros registros se duvidamos daquilo que nos acostumamos a perceber, se efetivamente nos rebelamos (SANTOS, 2001 apud OLIVEIRA, 2007)

A partir da necessidade de um modelo diferente de racionalidade, Santos propõe a insurgente Sociologia das Ausências (SANTOS, 2007), para que haja o afloramento de tudo o que a racionalidade moderna invisibilizou. Com a Sociologia das Emergências (2007), as experiências possíveis – tornadas visíveis pela prática da Sociologia das Emergências – podem vir a ser produzidas, permitindo abandonar a ideia de um futuro sem limites, substituindo-a pela ideia da necessidade do cuidado na construção de um futuro concreto e real possível. A proposta é ampliar o presente, onde há efetivamente muito a ser feito, de modo a tornar visíveis as experiências invisibilizadas pela modernidade, e contrair o futuro, desidealizando-o e promovendo ações efetivas de construção de futuros possíveis, que viria como uma consequência de nossa ação rebelde, inconformista e transformadora.

Quando vemos, no Capítulo 2, a proposta curricular da escola profissional que priorizava noções de química geral e industrial, matemática, física experimental, mecânica elementar, máquinas e motores, mas que também trazia disciplinas como o ensino de música escrita e canto, desenho de ornatos e de máquinas, podemos pensar que havia uma tentativa, mesmo que mínima, de trabalhar com esses outros conhecimentos tidos como não válidos cientificamente nessa escola profissional masculina, atrelada ao tecnicismo cientificista em sua lógica organizacional de base. E é o reconhecimento e a aplicabilidade desses outros saberes que Boaventura de Sousa Santos (2006) chama de Ecologia dos Saberes que promove o diálogo entre os saberes em busca de outros critérios não cientificistas de validação. No trecho da notícia do periódico *JORNAL DO BRASIL*, vemos a importância dada a esses outros saberes, como possibilidades de emancipação do sujeito. Pois, o aluno não iria apenas executar o trabalho pelo desenho, mas também aprender a desenhar o objeto.

As aulas de desenho estão em correlação com as officinas. Os alunos desenhavam em aula o exercício que deverão fazer na officina e nesta executam o trabalho pelo desenho. Assim aprendem a desenhar o objecto e dado o desenho aprendem a fase-lo. (JORNAL DO BRASIL, 1917, p. 6)

Assim, essa perspectiva se coaduna com a que defendo, a de que é preciso compreender a escola como um *espaçotempo* vivo e dinâmico, onde se aprende, mas também nos quais os sujeitos

Fazem amigos e escolhas pessoais, políticas e profissionais, amam e são amados, choram, riem, se divertem, sofrem, imersos numa realidade social que os transcende e que, ao mesmo tempo, é por eles criada cotidianamente, impossível de ser reduzida às normas e aos modelos que as explicam formalmente. (OLIVEIRA e SGARBI, 2008, p.93)

A complexidade do processo escolar não permite estabelecer formas prontas sobre o que é a escola, porém nos possibilita reconhecê-la como um espaço privilegiado em que circulam diversas aprendizagens, por meio de diferentes modos de recriação e uso das normas estabelecidas. Considerar o que está instituído, e o que a partir dele é produzido pode nos ajudar a superar os discursos que reduzem a diversidade, tão viva e pulsante à unidade.

Segundo Arroyo (2008) o currículo, os conteúdos, seu ordenamento e sequenciação, suas hierarquias são o núcleo estruturante do cotidiano das escolas, dos tempos e espaços, das relações entre educadores e educandos, da diversificação que se estabelece entre os professores.

Assim os conhecimentos a serem transmitidos, sua hierarquia, são estruturantes na rotina das escolas, dos *espaçotempos*, das relações entre educadores e educandos. Entendendo que a trajetória de consolidação das disciplinas escolares está marcada por jogos de poder, alguns valores regem e legitimam essa organização.

Compreendendo a escola como um campo social plural, do qual participam diferentes vozes que se caracterizam pela interação e hibridização de ideias, modelos institucionais e práticas, há que se considerar que esse espaço coletivo produz antagonismos e integrações, diversidades e também desigualdades. Currículos praticados na diferença exigem dos praticantes o desprendimento de si pela impossibilidade de totalidade do “eu”, ou seja, há uma comunidade de “vontades” que se afetam e se colocam em transformação recíproca.

Só a partir deste diálogo podemos discutir a democracia tão presente no ideário anarquista e supor que havia entre os membros da escola, quando se encontravam nos espaços escolares e não escolares. Acredito que a teoria de

democracia formulada por Boaventura Santos, apresentada abaixo, dialoga com as perspectivas de democracia dos anarquistas. Sabemos que o termo democracia sofreu e sofre variações de significado ao longo da história, tendo sido hegemônica uma concepção liberal de democracia na segunda metade do século XX. Isso significou a ideia de uma democracia representativa que anulava a necessidade e a possibilidade da democracia participativa. Ainda que tivesse sido uma conquista da classe trabalhadora e por conta disso ser a ela atribuído um sentido de valor, penso que a complementação ou o alargamento dessa experiência tem sido oportuno. Santos (2001) propõe o aumento do máximo de consciência possível, conduzindo o pensamento à microrrupturas que apontem para a ampliação dessa concepção de democracia, no sentido de nos encaminhar para uma ordem social pós-capitalista. Nesse sentido, a renovação da teoria democrática assentaria em princípios de participação política que não se restringem ao ato de votar. Para tanto, o modelo de ação política precisa ser reformulado, redefinido, ampliado. O processo político liberal reduziu “o político” a uma questão setorial, enquanto centralizado no Estado, “despolitizando” o conjunto de práticas sociais. O Estado estaria no centro do poder político, nessa perspectiva, e a possibilidade de emancipação social estaria vinculada a uma luta contra seus dispositivos reguladores. Para o autor, esta visão já está superada.

Ele acredita que o processo político constitui-se de práticas enredadas em múltiplos espaços sociais. A ampliação do campo do político aos espaços de prática social e experiências cotidianas de pessoas comuns permitirá que outras formas de opressão e exclusão possam ser desveladas e, a partir daí, combatidas.

Há a necessidade de fortalecer a democracia participativa através do reconhecimento e da promoção de múltiplas experiências de participação em processos coletivos de decisão. Essa perspectiva está atrelada à revisão atual da teoria democrática, pressupondo o reconhecimento da diferença e do direito a ela, como luta política. Nessa concepção, as lutas sociais apresentam-se articuladas aos objetivos de construção de uma sociedade igualitária, pressionando as instituições democráticas representativas a fim de torná-las mais incluídas, ou buscando formas de complementaridade entre a representação e a participação.

Também é considerado importante para Santos, a passagem de práticas

democráticas locais para os planos globais, permitindo, assim, maior aprendizado e continuidade como requisitos para uma “democracia de alta intensidade”. No espaço escolar, a participação e decisão coletivas sobre aspectos curriculares e cotidianos renovam as esperanças de uma pedagogia mais democrática. Entretanto, conforme Oliveira (2003, p. 103) nos aconselha,

“é preciso que (...) estejamos atentos aos limites reais das possibilidades que têm as professoras de desenvolver práticas transformadoras, aos constrangimentos e saberes/valores aprendidos das mais variadas formas nos mais variados contextos e que interferem nos desenhos dessas práticas sem, necessariamente, estarem a serviço da reprodução.”

Precisam estar, permanentemente, em processo de negociação, os modos como cada sujeito da escola escolhe, sente, vive e pensa as experiências escolares. Entre os sujeitos e suas redes sociais há uma multiplicidade de posições de sujeitos cujos saberes estão em interação, sendo, muitas vezes confrontados uns aos outros em diferentes situações curriculares. Esses sujeitos políticos estão inseridos numa complexa rede de poderes que envolve as diferenças e mesmo contradições entre eles. A questão é que o movimento do político requer que os sujeitos sejam receptivos à multiplicidade de “outros” presentes numa sociedade pluralista. A questão principal da política democrática não seria a eliminação do poder, mas a invenção de modos de constituir formas de exercício do poder compatíveis com os valores democráticos. Nesse sentido, ela chama a atenção para o modo como devemos construir a figura opositiva nas relações em disputa.

Se partirmos de uma dimensão ontológica para pensar o político, ou seja, todo sujeito é político, irá requerer uma compreensão que há um deslocamento do ato de fazer política, antes destinada a poucos representantes e ao Estado, para as mais variadas práticas sociais nos diversos espaços sociais. Essa questão é crucial para a discussão em torno da democracia e suas formas. A democracia envolve o reconhecimento do outro, atores sociais em processos de disputa para a tomada de decisões. É necessária, então, a “desconstrução” das posições em disputa para a abertura de novas identidades resultantes de demandas dos diversos grupos sociais que se articulam entre as exigências particulares. Nos propósitos dessa investigação, acho oportuno encaminhar o debate para a concepção epistemológica que abriga a discussão sobre a democratização das práticas escolares.

A despeito do inegável desenvolvimento científico e do conhecimento humano ao longo da modernidade, considero pertinente refletir sobre as restrições colocadas às expressões ordinárias de conhecimentos, também portadoras de compreensões válidas dos acontecimentos. Sem passar pelo ritual acadêmico da delimitação, o conhecimento que se tece no cotidiano da vida das pessoas sugere que a vida é bem mais do que aquilo que os olhos da ciência permitem enxergar. Alves (2002) explica que esse modelo de entendimento do mundo pretendeu organizar a realidade social de modo linear e hierarquizado, “com uma antecedência de disciplinas teóricas organizadas em um tronco comum o conhecimento científico produziram um pensamento de oposição entre teoria e prática, à medida que valorizaram o conhecimento teórico frente ao prático.”

Esses saberes seguiram o mesmo modelo, no campo curricular, ou seja, algumas disciplinas teóricas foram privilegiadas em detrimento de outras consideradas de conteúdo prático (ALVES, 2001). O modo como as disciplinas se organizam no currículo está relacionado ao seu maior ou menor reconhecimento social, só garantido pela sua possibilidade de possuir conhecimento acumulado.

As tensões que atingiram as ciências, principalmente a partir de meados do século XX, vêm apontando a necessidade de reformulação dos princípios que as regem. Alves (op.cit.) apresenta três movimentos que “tematizam” os debates sobre a ciência. A autora indica como primeiro movimento aquilo que vem se processando no mundo do trabalho. Os modelos taylorista e fordista apresentaram sinais de esgotamento quando as organizações econômicas quiseram aumentar sua competitividade e, com isso, era imprescindível atingir uma maior eficiência produtiva com algumas mudanças estruturais, entre elas no campo das ciências humanas. Assim, o modelo de produção se modificou, assumindo relações de trabalho mais fluidas e horizontalizadas, embora com maior controle e centralização dos processos decisórios. O segundo movimento, trata da noção da tessitura de conhecimento em rede. Explicado abaixo, o terceiro movimento propõe o reconhecimento da “subjetividade” com todas as suas possibilidades de criação, ou seja, em redes de contatos, comunicação e informações, os sujeitos fazem uso dos saberes disponibilizados pela ciência e com eles assumem o lugar de criadores, para além de simples consumidores (CERTEAU, 1994).

No segundo movimento, que interessa mais de perto à discussão aqui proposta, inclui uma nova concepção dos processos de construção do conhecimento: “a tessitura dos conhecimentos em rede”. Oliveira (2008, p. 74) diz que:

Se as diferentes esferas da vida humana sejam epistemológicas, sociais, políticas, sejam individuais, não são separáveis quando produzimos conhecimentos, estão permanentemente enredadas umas às outras, precisamos pensar a criação de conhecimentos como um processo em rede, que inclui fios de diferentes dimensões de nossas vidas. Vamos considerar, então, que os conhecimentos criados nas mais diversas experiências sociais em que temos a oportunidade de viver são enredados a tantos outros de diferentes dimensões. São crenças, valores, experiências, histórias de vida, práticas e inserções que compõem as redes de subjetividades que somos todos nós e das quais fazemos parte. (OLIVEIRA, 2008, p. 74)

A rede rompe com a ideia de construção do conhecimento linear e hierarquizado para gerar um movimento com múltiplas conexões, calcado na prática social ao percebê-la como fio tão relevante quanto outro qualquer na tessitura dos conhecimentos. Conhecer, portanto, é enredar, tecer significações, partilhar significados que são construídos por meio de relações que estabelecemos nos espaços sociais. Cada significado tecido o é como um feixe de relações. O significado de algo é construído falando-se sobre o tema, estabelecendo conexões pertinentes, às vezes insuspeitadas, entre diversos temas. Os feixes de relações, por sua vez, articulam-se em uma grande teia de significações. Ainda segundo Oliveira (2006):

Neste sentido, a noção de *tessitura do conhecimento* em rede busca superar não só o paradigma da árvore do conhecimento como também a própria forma como são entendidos os processos individuais e coletivos de aprendizagem – cumulativos e adquiridos – segundo o paradigma dominante. Ao passo que a *forma da árvore*, própria do pensamento moderno, pressupõe linearidade, sucessão e sequenciamento obrigatório, do mais simples ao mais complexo, da teoria para a prática, a *noção de rede* exige considerar a horizontalidade das relações entre os diferentes conhecimentos. Além disso, a árvore pressupõe a ação externa como elemento fundador da “construção” de conhecimentos ao passo que a noção de tessitura do conhecimento em rede pressupõe, ao contrário, que as informações às quais são submetidos os sujeitos sociais só passam a constituir conhecimento para eles quando podem enredar-se a outros fios já presentes nas redes de saberes de cada um, ganhando, nesse processo,

um sentido próprio, não necessariamente aquele que o transmissor da informação pressupõe. Isso significa que dizer algo a alguém não provoca aprendizagem nem conhecimento, a menos que aquilo que foi dito possa entrar em conexão com interesses, crenças, valores ou saberes daquele que escuta. Ou seja, os processos de *aprendizagem* *in vivo*, sejam eles formais ou cotidianos, envolvem a possibilidade de atribuição de significado, por parte daqueles que aprendem, às informações recebidas do exterior – da escola, da televisão, dos amigos, da família, dos sindicatos, das associações, das igrejas etc. (OLIVEIRA, 2006, p. 42)

Considero que a perspectiva do conhecimento em rede traz dois elementos fundamentais de sustentação de seus princípios. O primeiro diz respeito ao entendimento de que o conhecimento é coletivamente tecido. Sendo assim, entendemos que os conhecimentos se enredam aos anteriormente existentes, que necessariamente derivam de processos sociais pelos quais sujeitos experimentam diferentes formas de interação.

O outro elemento constituinte desse paradigma é a capacidade política de reconhecer a pluralidade de conhecimentos, que ao serem tecidos em rede, dialogam entre si. O diálogo entre esses conhecimentos aponta a possibilidade de relações democráticas entre eles e seus sujeitos nos múltiplos espaços de prática social, relações nas quais interagimos com outros saberes e modos de vida sem privilegiar um ou outro. O que Santos (2006) nos apresenta como uma possível “transição paradigmática” é a compreensão de que existe uma pluralidade de modos de conhecer o mundo que, portanto, o mundo é habitado por uma pluralidade epistemológica. A abertura a um novo paradigma exige que a ciência moderna não seja negligenciada, mas reformulada numa constelação ampla de saberes coexistindo com saberes não científicos que sobreviveram à invisibilização epistemológica, em uma relação mais “ecológica” (SANTOS, 2006, p. 154) “A ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade (...) Quando falo de ecologia de saberes, entendo–a como ecologia de práticas de saberes”.

Para o autor, essa noção propõe a interação entre os saberes e também entre as ignorâncias, pois a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento de outros, ou, ainda a ignorância destes. Essa teoria pressupõe que todas as práticas sociais têm um tipo de saber próprio e também um tipo de

ignorância específico. Isso quer dizer que é preciso considerar que o que não sabemos é um tipo de ignorância, a ignorância nunca é uma ignorância em geral, é sempre em relação a determinado saber. Portanto, algumas ignorâncias o são porque a epistemologia dominante não as considera como conhecimento válido. A teoria de Santos propõe a diversidade, o múltiplo e o diálogo entre práticas de conhecimento. Ele avisa que há práticas associadas aos saberes dominantes e práticas de saberes subalternas e essa hierarquia produz a desigualdade social no mundo. No caso das redes de conhecimentos, o diálogo é considerado constitutivo de sua tessitura e, portanto, os saberes não são hierarquizáveis, constituem-se como uma “totalidade complexa e assume[m] uma dependência recíproca entre o já sabido e as aprendizagens possíveis” (OLIVEIRA, 2008, p. 82). Dessa forma, o propósito desse argumento estaria no reconhecimento do heterogêneo e da articulação entre os saberes de forma permanentemente dinâmica e horizontal. Conforme Santos (2006), “o conhecimento é interconhecimento, é reconhecimento, é autoconhecimento” (p. 157). Em ambas as ideias, a dimensão subjetiva é colocada como parte dessa construção.

Essas noções sinalizam um movimento sócio interativo de construção do conhecimento que precisa ser valorizado na escola. A relação dialógica entre os conhecimentos escolares e entre os sujeitos criadores de conhecimentos aponta para uma perspectiva emancipatória de currículo. Um currículo tecido coletivamente para o desenvolvimento de práticas sociais alternativas.

Considero que os usos que os praticantes fazem das políticas e os saberes produzidos nessa teia articulada do político são manifestações da impossibilidade de controle por meio de normas documentais. Os autores da Reforma Educativa no Decreto nº. 838 de 20 de outubro de 1911 indicam o que será avaliado em cada disciplina, informando, mesmo que não explicitamente, quais seriam as competências e habilidades esperadas dos alunos. No entanto, nas escolas outras coisas também aconteciam.

Ao tratar das lutas sociais pela busca do modelo de aplicação edificante da ciência, Oliveira (2009, p. 95) diz que a luta é sempre precária, integrada a outras lutas e os seus resultados nunca são irreversíveis. A autora complementa a ideia ao explicar que é “uma luta por um fim sem fim, ou seja, por tornar infinitos e considerar

provisórios todos os saberes e decisões que deles derivam, uma luta que exige a permanência do diálogo e do debate, da dúvida e dos questionamentos”.

Penso a ideia da teoria da aplicação edificante da ciência, em que o conflito é condição da ampliação do espaço de comunicação, compreendendo que no conflito há mecanismos de poder cujo propósito é criar a sua própria hegemonia. Portanto, está na possibilidade da emergência de ações alternativas capazes de combater o colonialismo da racionalidade científica.

Então, na escola, o conflito deve ser incorporado ao processo de ensino–aprendizagem por ser capaz de favorecer o debate e a luta pela sociabilidade democrática dos saberes e dos sujeitos. Além disso, a luta deve ser para potencializar os modos de aplicação edificante do conhecimento científico que promovam o desenvolvimento humano e o bem estar social. Nessa medida, os saberes práticos precisam participar do debate a fim de revelarem seus argumentos e torná-los credíveis para o seu uso.

Entendendo que as leituras de mundo nascem das experiências sociais inscritas em múltiplos *espaços estruturais* (SANTOS, 2006), identifico como relevante o debate em torno das relações de poder que envolvem a rede de relações entre os sujeitos que habitam esses espaços.

Santos explica que,

nos fins do século XX, o poder deixou de ser concebido como fixado no Estado para deslocar-se para a sociedade, como sendo produzido por ela. É uma forma de poder sem centro, exercida através dos sujeitos; os sujeitos desse poder só podem desejar ou conhecer os desejos ou o conhecimento das instituições disciplinares – públicas, privadas, escolas e hospitais, quartéis, prisões, famílias e fábricas – e são constituídos por elas como sujeitos (e não como objetos) da sua própria sujeição (SANTOS, 2001, p. 264).

Com relação a essa questão, o autor enfatiza que o poder nunca é um só, justamente o inverso, constitui-se como um leque de diferentes formas de poder combinadas em situações variadas. As relações de poder estão disseminadas na sociedade, ou seja, essas relações de poder podem ser exercidas de maneiras muito diferentes e interligadas.

Boaventura refere-se ao modo como o poder de determinados grupos sociais na nossa sociedade é exercido sobre outros identificando nossas sociedades como

sociedades baseadas em trocas desiguais. As trocas podem compreender todas as condições que determinam as experiências pessoais e sociais, os projetos e a vida. Assim, a desigualdade produzida vai aparecer tanto em condições materiais quanto em condições não materiais, podendo ser determinante na forma como afeta as condições de vida das pessoas. Isso se explica porque as relações de poder não ocorrem isoladas, mas em cadeias. Nesse sentido, Santos (2001) salienta que “numa determinada situação de exercício de poder pode dar-se uma convergência entre elos de cadeias de desigualdade tão diversos como raça, sexo, classe, idade, nacionalidade, recursos educativos etc.” (p. 267).

Ao pensarmos que as relações de poder funcionam articuladas nas diversas situações que vivemos, elas tanto podem promover novos caminhos e possibilidades quanto podem fixar fronteiras. Portanto, a mesma constelação de poder permite múltiplas situações e contextos. O autor aponta, ainda, que será necessário uma convergência de expectativas e ações em busca do “modo abertura-de-novos-caminhos” (p. 269) nas diferentes relações de poder, conseguida quando se questiona formas de pensar e agir excludentes.

Calcadas na abertura de novos caminhos, as relações de poder permitiriam o desenvolvimento de ações criativas para a sua transformação em relações de autoridade partilhada, incrementadas pela igualdade na diferença, a equidade. As relações sociais são tão determinadas pela sua localização (Santos, 2001) quanto pelas suas articulações com as relações sociais de outros espaços estruturais.

Constituído por seis dimensões, cada um dos espaços estruturais é complexo. Pois, em cada campo social, os espaços estruturais operam sempre em múltiplos espaços, cada dimensão de cada um dos espaços estruturais está presente em qualquer outra das dimensões correspondentes de qualquer um dos outros espaços estruturais. Ou seja, os seis espaços estruturais formam seis modos básicos de produção de poder. Santos (2001, p. 278) acrescenta que o caráter político de todas as formas de poder é negligenciado pela hegemonia do direito estatal; do jurídico em relação a todas as formas do direito e a do conhecimento científico em relação a todas as outras formas de saber.

O reconhecimento do caráter político das formas de poder constitui uma possibilidade de luta por relações sociais mais igualitárias, de equidade, à medida

que ocorra maior participação e decisão coletiva sobre os interesses comuns. Restaurando a negociação entre múltiplas posições de sujeito para o estabelecimento de compromissos mútuos, mesmo que o conflito não deixe de existir (Santos, 2001, p. 279).

Como possibilidade de construção da democracia Oliveira (2006, p. 143) salienta, “a horizontalização do conjunto das relações sociais e a sua refundação em processos equalizados de interação, e não mais nas hierarquias apriorísticas”. Um projeto social emancipatório terá como desafio político a transformação do poder constituído a partir de “trocas desiguais” por uma forma de poder que exercite a “autoridade partilhada” (SANTOS, 2001). Nesse sentido, seria necessário desenvolver um conjunto de práticas sociais e pedagógicas que tenham como princípio o diálogo, de modo a favorecer a constituição dessa forma de autoridade. Um diálogo exercitado num contexto de conflito e diversidade. A proposta é a busca pela legitimidade do outro.

Para que a democracia possa se estabelecer penso que será necessário que todos tenham sua forma de pensar consideradas legítimas e possam participar da preparação de um projeto coletivo de sociedade, cujos princípios éticos de equidade e solidariedade sejam contemplados.

Penso que o estudo dos espaços estruturais e os modos de inserção praticados nesses contextos demonstram a complexidade com que nossas identidades são formadas. Em meio a múltiplas experiências de existência, construímos crenças e valores os quais irão embasar nossas ações individuais e coletivas. Como vimos a trajetória de vida do diretor da Escola Visconde de Mauá, Orlando Corrêa Lopes, que tinha em suas redes diversas identidades, sem uma excluir ou invisibilizar a outra, era diretor, professor, esposo, militante anarquista da causa dos trabalhadores, escritor de jornais. E cada identidade se emaranhava em sua rede tecida com suas experiências de vida, social e política. Daí a ideia de que um projeto educativo precisa buscar a formação de “subjetividades inconformistas” (SANTOS, 2009) capazes de se indignar e projetar ações de transformação das relações de poder.

Com esse ponto de vista, penso no currículo da escola Visconde de Mauá e o quanto os sujeitos da escola, com suas experiências de luta e ideais anarquistas,

podem e puderam “contaminar” o currículo, a princípio tão fechado como um currículo de uma escola técnica. Como os ideais de solidariedade, valores como a cooperação, estavam presentes quando todos, professores, direção e alunos, ajudaram na compra e confecção de materiais para que a escola fosse inaugurada. Esse e outros fatos guardam como possibilidade a emergência de outros modos de convivência – menos hierarquizados e excludentes – a partir do reconhecimento de diferentes *saberesfazeres* existentes no espaço-tempo escolar e da interação entre eles. O fato é que a horizontalização dos saberes implica em relações de poder mais fluidas, favorecendo a gestão do plano curricular de modo mais coletivo.

Entender que relações hierárquicas entre os conhecimentos se traduzem em relações de poder entre os sujeitos detentores dos diferentes conhecimentos. Relações não hierarquizadas, do mesmo modo, permitem maior diálogo entre as diversas identidades, de conhecimento, sociais, constituindo-se como relações de autoridade partilhada.

Santos faz críticas ao modelo de racionalidade que preside a ciência moderna e que se tornou, ao longo da história, um modelo global de racionalidade científica. Entendo que essa racionalidade entra na escola através da influência, ainda que restrita, das disciplinas científicas na constituição das disciplinas escolares e do currículo. O currículo escolar tem uma constituição originalmente disciplinar e, mesmo em casos de mudança de sua estrutura, a disciplina é um elemento forte de sua organização. Não só as disciplinas, mas as relações de poder que as hierarquizam.

Em trânsito nos diversos contextos sociais, os códigos definidos pela ciência moderna são marcados por um tipo “universal” de conhecimento e prática, o que, explica a superioridade com que a ciência é tratada. Santos (2001) chama a atenção para as condições sociais da crise do paradigma da ciência moderna.

Transmitidos nos diversos espaços sociais e sob diferentes dimensões, os códigos da racionalidade científica, vão gerar na vivência cotidiana, modos de ver, sentir, pensar e agir muito particulares. Na escola, por meio do currículo os códigos são apreendidos.

A partir das contribuições das teorias do conhecimento em rede e da democracia posso compreender a necessidade de pensar o potencial democrático

do currículo e das práticas educativas a partir das formas como são tratadas as hierarquias nas relações de poder. Ou seja, um projeto educativo democrático inclui a horizontalidade dos saberes, e a constituição de espaços, onde se façam os acordos, por meio da autoridade partilhada.

Assim, penso que o processo democrático requer a possibilidade do conflito mas também do reconhecimento do outro, com suas posições diferenciadas, porém não sendo visto como inimigo pela discordância mas também como sujeito de direitos. A aprendizagem democrática, Portanto, a aprendizagem democrática, como penso ser a educação libertária, terá na sua essência “um relacionamento mais igualitário, mais justo que nos faça aprender o mundo de modo edificante, emancipatório e multicultural. Será este o critério último da boa e da má aprendizagem” (SANTOS, 2009, p. 33).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Observar, estudar e compreender, situações iguais a essas para entender melhor nossas redes cotidianas de *aprenderensinar* e as maneiras como são tecidos os currículos no dia a dia das escolas e das salas de aula. (ALVES, 2005). Refletindo sobre práticas pedagógicas, entendemos que os currículos praticados, independentemente de métodos utilizados, devem proporcionar ao educando, como dizia Paulo Freire, um diálogo entre a leitura que estes fazem do mundo e a leitura das palavras. Esse diálogo de saberes não é utópico, e perpassa o cotidiano do ensino à medida que, enquanto educadores, buscamos soluções aos problemas que surgem no decorrer de nossas atividades no espaço escolar. Segundo Oliveira (2005):

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

Os saberes sociais que emergem nos diversos textos lidos nos jornais acima referidos, evidenciam a pluralidade de conhecimentos, valores e crenças que habitavam e interagem, permanentemente, com os conhecimentos formais, previstos oficialmente como matéria de estudo para os alunos, sendo todos

recriados e transformados ao longo dessa interação. Percebemos, assim, que na vida cotidiana nas/das escolas, existe um processo ativo de produção de saberes que caracteriza o processo *aprendizagemensino*, no qual se refletem a formação social e cultural que os praticantes transportam para o ambiente da escola. Desinvisibilizar esses conhecimentos e processos de interação é importante para a compreensão do cotidiano escolar e de sua complexidade, na qual se fazem presentes saberes, sentimentos, sensações e percepções muitas vezes ignorados ao entrarmos na sala de aula.

Esses “outros saberes” tidos como informais, senso comum, saber vulgar, muitas vezes no espaço educacional são considerados inválidos ou inexistentes. O espaço educacional, mais precisamente a escola, é considerado ambiente de transmissão do conhecimento formal. Porém, podemos compreender que cada indivíduo tece, tanto individual como coletivamente, suas redes de conhecimentos cotidianamente, e é exatamente por isso que os processos de aprendizagem não podem ser reduzidos aos saberes formais, aos conteúdos escolares. Esses processos devem ser entendidos como processos de criação de conhecimento, entendendo-os como produtores de redes de conhecimentos, o que pressupõe um enredamento entre as diferentes dimensões do conhecer, a indissociabilidade entre os diferentes conhecimentos, bem como a horizontalidade das relações entre eles. (SANTOS apud OLIVEIRA, 2006, p.33)

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

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

Para uma prática educativa se faça emancipatória, precisamos, enquanto

educadores, permitir que nossos fazeres educacionais não descaracterizem, não desvalorizem, não diminuam os educandos e valorize saberes “não científicos” tantas vezes marginalizados como constitutivos das redes de conhecimentos.

O interesse desse estudo repousou sobre as possibilidades de encontrarmos nas experiências da educação anarquista do início do século XX diálogos entre a vivência cotidiana das escolas e as propostas curriculares oficiais com seus critérios e modos de compreensão da ação curricular, que permitem perceber as práticas curriculares para além da intencionalidade das propostas, que são transformadas no interior da escola em experiências multiculturais e com múltiplos conhecimentos. Podemos perceber o quanto se faz necessário buscar nas notícias encontradas nos jornais a riqueza do cotidiano para se compreender os processos educacionais para além dos modelos pedagógicos que ocorrem nas escolas. A educação libertária ainda hoje é um grande desafio, porque evidencia um pensar participativo. Considerar as diferenciadas formas de *saber/fazer/pensar/sentir/estar no mundo*, superando aquilo que a escola burguesa oficial deixa “passar”, a fim de favorecer o saber científico, ou seja, o saber formal (OLIVEIRA, 2006).

Penso que essas ideias podem contribuir, de alguma forma, para o processo de tornar a escola um ambiente mais plural, com suas diferentes culturas, de alunos e professores, visando proporcionar uma interlocução entre crenças, conhecimentos e modos de estar no mundo diferentes, fundamentados não na superioridade de uns sobre os outros, mas em um diálogo entre os diferentes, que permita a superação da hierarquização e das verdades únicas, da segregação excludente, seja na escola, ou na sociedade em geral (OLIVEIRA, 2006). Desinvisibilizar essas experiências inspiradas nos ideais anarquistas, que tanto acredito, e que são pouco discutidas no meio acadêmico, pouco valorizadas. Acreditando ser importante buscar a superação das não-existências que Santos nos apresenta com a noção da *Sociologia das Ausências*. Que segundo Oliveira, seria a busca pela

(...)superação das não-existências produzidas pela modernidade em virtude de suas lógicas monolíticas tornando-as crescentemente visíveis através de determinados procedimentos. Ou seja, é uma sociologia voltada para a multiplicação das realidades já existentes, dando-lhes visibilidade; desse modo, é uma sociologia que amplia o presente. (OLIVEIRA, 2006. p.13)

A reflexão sobre os desdobramentos da pedagogia libertária nos leva a

pensar em novas estratégias, no sentido de mudar a realidade social. Na luta política pela equidade, pois queremos equidade e diferença, e não igualdade e mesmidade. Pois os conhecimentos como estão articulados vão assumir uma importância conforme as circunstâncias. Ou seja, em cada situação o conhecimento que importa é aquele que circunstancialmente tem maior potência para resolver o problema específico. Ou seja, uma rede de intervenção em que todas as formas de conhecimento possam construtivamente participar em função da sua relevância para a situação do momento, é o que se valoriza. Então, o que pode ser considerada uma prática democrática? Para Santos a democracia deve se estender ao reconhecimento de outras práticas sociais cotidianas, isto é, a democracia é entendida como um processo que se origina na sociedade e pela sociedade.

Sendo assim os momentos de participação e decisão coletiva, como a “sopa” da Visconde de Mauá, ou o trabalho coletivo para que a escola pudesse ser inaugurada e permanecer funcionando podem ser considerados elementos fundamentais para o ideário democrático proposto por Santos (2001). Essas práticas associadas ao reconhecimento da pluralidade de saberes e da diversidade das redes de subjetividades permitem que acreditemos no potencial emancipatório dos vestígios encontrados em algumas poucas práticas de currículo, da Escola Profissional Visconde de Mauá.

Finalizo contando como este trabalho surgiu... nas constantes inquietudes, questionamentos e reflexões em relação ao que é pensado e vivido na construção do currículo e nas práticas educativas invisibilizadas no cotidiano escolar, quando ainda era bolsista de iniciação científica do grupo de pesquisa de Inês Barbosa de Oliveira, na UERJ, mas principalmente quando me vi e sentir como professora em uma escola do ensino fundamental com crianças e adultos. Porém em especial com os adultos, quando sentir o peso da palavra professora. Pois, entendendo como explicitar ao longo do trabalho, que somos múltiplos, com nossas trajetórias, histórias de vida e aprendizagens, ser compartimentada como “a professora” e compartimentar os alunos, como sendo apenas “alunos”, me angustia até hoje e creio que me angustiará, por muito tempo. E ir ao passado e explorar como praticantes subverteram a ordem e o poder instituído e criaram redes de conhecimentos “outros”, apontam a possibilidade real de construirmos uma escola mais democrática, de relações sociais pautadas no reconhecimento da pluralidade

de modos de viver, ser, saber, fazer e aprender o que me fez pensar que ainda é possível, sim!

Anarquizar as escolas...

REFERÊNCIAS

ALVES, N. (Org.). *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; LEITE GARCIA, R. *O Sentido da Escola*. 5.ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

_____; OLIVEIRA, I. B. (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. 3.ed. Petrópolis: DP et Alii., 2008.

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

_____. Cultura e Cotidiano Escolar. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 23, maio/ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=S141324782003000200005&lang=pt>

ARROYO, M. Educandos e Educadores: seus direitos e o currículo. In: *Indagações sobre currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008.

BALL, S. Cidadania Global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. da. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.

_____. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, p. 99–116, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteira.org/volliss2articles/ball.pdf>>

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

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

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

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

CORREIO DA NOITE. Manifestações no Brasil a propósito da proclamação da República em Portugal, Rio de Janeiro, 8 out. 1910, p. 1.

_____. Realizou-se ontem novo “meting” na praça pública, Rio de Janeiro, 13 maio. 1915, p. 4.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

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

_____. *Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação*. Campinas, SP: Papyrus, 1995. – (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

_____. *Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação*. Imaginário. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

GAZE, I. P. *Orlando Corrêa Lopes: A gestão de um anarquista na escola profissional Visconde de Mauá (1916-1927)*. 2013. 167 p. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

GAZETA DE NOTÍCIAS. O ensino prático da agricultura. Rio de Janeiro, 21 jul. 1917, p. 1.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. Tradução de Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

HALL, S. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

O IMPARCIAL. O meeting de hontem. Rio de Janeiro, 10 maio 1913, p. 5.

_____. Várias notícias da Prefeitura. Rio de Janeiro, 22 fev. 1917, p. 7.

_____. A sopa Escolar. Rio de Janeiro, 11 ago. 1917, p. 5.

_____. Um interessante relatório do Sr. Orlando Corrêa Lopes, Rio de Janeiro, 28 mar. 1922, p. 3.

_____. O ensino Technico profissional nas festas do centenário. Rio de Janeiro, 12 jun. 1922, p. 5.

JORNAL DO BRASIL. O operariado. Rio de Janeiro, 18 dez. 1914, p. 8.

_____. Os comícios no Largo de S. Francisco. Rio de Janeiro, 15 jun. 1915, p. 5.

_____. O operariado. Rio de Janeiro, 3 ago. 1915, p. 11.

_____. Que é a Escola Profissional Visconde de Mauá?. Rio de Janeiro, 13 ago. 1917, p. 6.

KASSICK, N. B.; KASSICK C. N. *A Pedagogia Libertária na História da Educação Brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.

LARROSA, J. ; SLIAR, C. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

A NOITE. A Escola Visconde Mauá já tem diretor. Rio de Janeiro, 05 jul. 1916, p. 2.

_____. Inaugura-se amanhã a Escola Visconde de Mauá. Rio de Janeiro, 23 out. 1916, p. 4.

_____. Sobre a sopa aos alunos. Rio de Janeiro, 11 ago. 1917, p. 5.

OLIVEIRA, I. B. *Fora da escola também se aprende*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. As Artes do Currículo. In: *Alternativas emancipatórias em currículo*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 09-25.

_____. Aprendendo a ler/ver/ouvir as práticas das professoras no cotidiano escolar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES DE CONHECIMENTOS E A TECNOLOGIA, 3., 2005, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: DP&A, 2005. (CD-ROM)

_____. *Boaventura & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. *Educação e Sociedade*, São Paulo, CEDES, v. 28, n. 98, jan./abr. 2007, p. 47-72. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>

_____. Pedagogia do Conflito: escola e democracia sob as lentes da sociologia das ausências. In: *Contra o desperdício da experiência: a Pedagogia do Conflito revisitada*. Porto Alegre: REDES, 2009.

_____. *O currículo como criação cotidiana*. Petrópolis: DP et Alii, 2012.

OLIVEIRA, I. B.; PACHECO, D. C. Avaliação e Currículo no cotidiano Escolar. In: ESTEBAN, M. T. *Escola, Currículo e Avaliação*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____; SGARBI, P. *Estudos do cotidiano & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PAIS, J. M. *Vida Cotidiana*. São Paulo: Cortez, 2003.

O PAIZ. Comitê de ação e propaganda pro-lavoura. O Subúrbio. Rio de Janeiro, 1 mar. 1918, p. 9.

_____. Uma villa sem agua. O Subúrbio. Rio de Janeiro, 13 abr. 1918, p. 9.

O PAIZ. A lavoura nas escolas municipais. O Subúrbio. Rio de Janeiro, 16 abr. 1918, p. 2.

_____. Pela zona rural. O Subúrbio. Rio de Janeiro, 8 maio. 1918, p. 6.

PASSETTI, E.; AUGUSTO, A. *Anarquismos & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

_____. *Anarquismos e sociedade do controle*. São Paulo: Cortez, 2003.

PEY, M. O. (Org.). *Esboço para uma história da escola no Brasil: algumas reflexões libertárias*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.

A RAZÃO. A produção agrícola da Escola Visconde de Mauá. Rio de Janeiro, 16 abr. 1918, p. 4.

RIÁDIGOS MOSQUERA, C. *Instrumentos para a análise da justiça social nos sistemas educativos: aplicação a materiais curriculares do sistema educativo de Galícia*. 2014. 620 p. Tese (Doutorado em Pesquisa e Inovação Educativa) – Faculdade de Ciências da Educação, Universidade da Coruña, Galícia, Espanha.

ROCKER, R. *Anarcosindicalismo: teoria y practica*. Colecion Nueva senda 3. Espanha: Picazo, 1978.

A RUA. Os anarquistas querem a paz sem vencidos nem vencedores. Rio de Janeiro, 24 maio 1915, p. 1.

SAFÓN, R. *O Racionalismo Combatente. Francisco Ferrer y Guardia*. São Paulo: Imaginário, 2003.

SANTOMÉ, J. Torres. *O curriculum oculto*. Portugal: Porto Editora, 1995.

_____. *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.

SANTOS, B. de S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Grall, 1989.

_____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Democratizar a democracia*. Porto: Afrontamento, 2003.

_____. *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, B. de S. *Produzir para viver: Os caminhos da produção não capitalista. Reinventar a emancipação social: para novos manifestos*; 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 81 – 129.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008

_____. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2013.

O SÉCULO. A política do Amazonas. Rio de Janeiro, 20 dez. 1911, p. 1.

SENNETT, R. *Juntos*. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. *Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze*. In: 24 ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <<http://24reuniao.anped.org.br/>>

WOODCOCK, G. *Os grandes escritos anarquistas*. Porto Alegre: L&PM Editores, 1977.

_____. *História das ideias e movimentos anarquistas*. Vol. 2: O movimento. Porto Alegre: L&PM, 2006.

FONTES

ARQUIVO DE MEMÓRIA OPERÁRIA DO RIO DE JANEIRO. *A Terra Livre* 63 – 1910.

_____. *Boletim da Escola Moderna*. São Paulo. 1918–1919.

ARQUIVO GERAL DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Prefeitura do Distrito Federal. Decreto N. 838, de 20 outubro 1911. Reforma a lei do Ensino Primário, Normal e Profissional. Boletins da Prefeitura, Out/1911, p. 21–44.

_____. Decreto N. 974, de 9 jul 1914. Dá regulamento as escolas profissionais masculinas. Boletins da Prefeitura, jul/1914, p.18–24.

_____. Decreto N. 981, de 2 set 1914. Modifica, de acordo com a autorização contida no decreto legislativo número 1.619, de 15 jul 1914, o decreto n. 838, de 20 out 1911. (Ensino Público Municipal). Boletins da Prefeitura, set/1914, p. 35–59.

ARQUIVO GERAL DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Decreto N. 1.066, de 19 abr 1916. Dá novo regulamento as escolas profissionais. Boletins da Prefeitura, abr/1916, p. 7–20.

HEMEROTECA DIGITAL DO RIO DE JANEIRO. Biblioteca Nacional. Homepage. 2013. Disponível em: <<http://hemerotecadigital.bn.br/>>

