

© Los autores

© De la presente edición: Los editores.

I.S.B.N.: 978-84-940214-1-1

Depósito legal: S. 406-2012

Título de la obra: Formación de élites y Educación Superior en Iberoamérica (SS. XVI-XXI).

Coordinador de la obra: José María Hernández Díaz.

Edición al cuidado de: José Luis Hernández Huerta.

Diseño de portada: José Luis Hernández Huerta e Iván Pérez Miranda.

Edita: Hergar Ediciones Antema.

Realiza: Gráficas Lope

C/ Laguna Grande, 2 (Pol. Ind. El Montalvo II)

Telfs: 923 19 41 31 - 923 19 39 77

37008 Salamanca

www.graficaslope.com

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de esta publicación pueden reproducirse, registrarse o transmitirse, por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea electrónico, mecánico, fotoquímico, magnético o electroóptico, por fotocopia, grabación o cualquier otro, sin permiso previo por escrito de los titulares del Copyright.

Índice de contenidos

Formación de Élités y Educación Superior. Notas para una lectura histórica de sus relaciones <i>José María Hernández Díaz</i>	11
LA EDUCACIÓN DE LOS GRUPOS DE ÉLITE DURANTE LA COLONIA. LAS UNIVERSIDADES EN IBEROAMÉRICA (XVI-XIX)	
Proyecto de escuelas de José Joaquín Fernández de Lizardi (1776–1827) <i>Susana Aguirre y Rivera</i>	21
El ingreso en el cuerpo de profesorado en la Universidad de Salamanca en el siglo XVI <i>Francisco Javier Alejo Montes</i>	33
Uma iniciativa reformista-ilustrada para a educação na capitania da Bahia no século XVIII <i>José Carlos de Araujo Silva</i>	47
A reforma pombalina dos estatutos da universidade de Coimbra: concepção de ciência e estratégia pedagógica <i>Carlota Boto</i>	55
Proyección pedagógica y social de los colegios salmantinos en América <i>Jorge Cáceres Muñoz y Nuria García Perales</i>	65
La Fundación de la Universidad de Chile y de la Universidad Católica de Chile: Contrapunto de ideas <i>Jaime Caiceo Escudero</i>	79
La formación de las élites: saberes indígenas <i>Gaspar Félix Calvo Población y María Paz González Rodríguez</i>	91
A formação de artilheiros e de engenheiros em Portugal e na sua colônia americana (1706-1750) <i>Maria Luíza Cardoso</i>	101
La universidad jesuita de Mérida Yucatán, Nueva España y su función como formadora de las élites criollas americanas <i>María Guadalupe Cedeño Peguero</i>	113
El Seminario de Lima en los albores de la Independencia del Perú <i>Beatriz Comella Gutiérrez</i>	123

Palavras para conhecer e converter: os escritos do padre Mamiani utilizados na catequese dos índios kiriri no século XVII <i>Ane Luíse Silva Mecnas Santos</i>	135
Las élites académicas salmantinas en América en el siglo XVII <i>Claudia Möller Recondo y Miguel Ángel Martín Sánchez</i>	147
Origen del modelo formativo del profesorado en Cuba (1800-1857) <i>Ana María Montero Pedrera</i>	161
O papel do intelectual na formação/atuação do governante: reflexões sobre <i>Cartas</i> de Hieronymo Osório <i>Terezinha Oliveira, Claudinei M. M. Mendes y Conceição Solange B. Perin</i>	177
La formación de médicos en la Universidad de México en el siglo XVI <i>Armando Pavón Romero</i>	187
Regalismo e Ilustración de las élites eclesiásticas hispánicas en las reformas educativas del siglo XVIII <i>Raquel Poy Castro</i>	199
Exilio y educación de élites hispanas (1808-1834) <i>Rufina Clara Revuelta Guerrero</i>	209
Don Juan de Palafox y Mendoza, universitario salmantino, visitador, legislador y reformador de la universidad de México. <i>Águeda Rodríguez Cruz</i>	223
A elite missionária e académica. O compromisso formador da universidade henriquina (1559-1759) <i>Teresa Santos</i>	235
Sobre la educación de la élite en el Santo Domingo de la segunda mitad del siglo XVIII. Estudios y carreras de los hacendados. <i>Ruth Torres Agudo</i>	245
O colégio da Bahia e o ensino superior: a formação da elite na America portuguesa, 1572 a 1759. <i>Ariclé Vechia y Karl Michael Lorenz</i>	257

EMANCIPACIÓN, LIBERALISMO Y UNIVERSIDAD EN IBEROAMÉRICA (S. XIX)

Formação superior dos oficiais do exército no Brasil do século XIX: as tensões do final do Império <i>Claudia Alves</i>	271
Ensino da Economia em Coimbra <i>Aires Antunes Diniz</i>	281
A instrução superior em foco: O congresso de instrução – Rio de Janeiro (1883-1884) <i>Maria Helena Camara Bastos</i>	297
José Pedro Varela: discursividades en torno a la formación de maestros <i>Paola Dogliotti</i>	313

Ensino médico e higienismo na Escola Médico-Cirúrgica do Porto (1836-1910) <i>Margarida Louro Felgueiras y Anabela Araújo de Carvalho Amaral</i>	323
O Ensino das Ciências Naturais e a Educação Superior no Brasil (1879-1900) <i>Reginaldo Meloni</i>	333
O ensino superior na Europa e a formação das elites brasileiras no fim do século XIX <i>Wiara Rosa Rios Alcântara</i>	343
Educação e Revolução: o ensino superior no pensamento de Mikhail Bakunin e Élisée Reclus <i>Rodrigo Rosa Da Silva</i>	355
Do mercado das letras a universidade tupiniquim: as intenções governamentais na instituição da educação superior no Brasil <i>Elizângela Treméa Fell y Márcia Regina Ristow</i>	365
Proyectos liberales de Universidad en el Cono Sur de América. La Universidad de Buenos Aires a comienzos del siglo XIX <i>Martín Unzué</i>	373
Universidade, Ciência, Cultura e Democracia no Pensamento e Ação de Anísio Teixeira <i>Ana Waleska</i>	385

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN IBEROAMÉRICA DURANTE LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX (1900-1945)

O Berço, a universidade e o poder, na primeira metade do século XX <i>Alberto Almeida</i>	399
Saber pedagógico y educación superior durante la primera mitad del siglo XX en Colombia: Luis López de Mesa y Agustín Nieto Caballero <i>Jair Hernando Alvarez Torres</i>	411
A universidade idealizada pelas classes cultas do Brasil <i>Marta Maria de Araújo</i>	427
O papel do Instituto de Higiene Infantil (ou Policlínica Infantil) na formação do médico na cidade de Curitiba, Paraná -Brasil no início do século XX <i>Claudineia Maria Vischi Avanzini</i>	435
Tradições em conflito: filósofos e politécnicos na criação da Universidade de São Paulo <i>Bruno Bontempi y Carolina Mostaro Neves Da Silva</i>	445
El <i>Eco Escolar</i> . Aproximación a la voz de los estudiantes de la Universidad de Salamanca a principios del siglo XX <i>Alexia Cachazo Vasallo</i>	453
A liga nacionalista de São Paulo e a formação dos moços da Faculdade de Direito de São Paulo (1917-1924) <i>Louisa Campbell Mathieson</i>	465

A influência das concepções de Max Scheler para as discussões sobre da Universidade Livre na Iberoamérica (1921-1945) <i>Carlos Henrique de Carvalho y Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho</i>	473
Universidade e educação das elites: a formação do magistério secundário na faculdade nacional de filosofia (1939-1945) <i>Sônia de Castro Lopes</i>	483
Uma mão na panela... outra no livro? Um pé na roça... outro na academia? Educação superior, congregações católicas brasileiras e mulheres populares (1ª metade do sec. XX) <i>Maria Aparecida Corrêa Custódio</i>	497
Educação superior e política educacional no Rio Grande do Sul/Brasil (1889/1930): uma abordagem histórica <i>Berenice Corsetti</i>	507
La construcción del prestigio universitario más allá de la Universidad: asociacionismo y profesionalismo en jóvenes opuestos a la Reforma Universitaria de 1918 <i>Sebastián Gerardo Fuentes</i>	517
Uma educação superior para professores. A Escola Normal Superior anexa à Universidade de Coimbra (1911-1930) <i>Antonio Gomes Ferreira y Luis Mota</i>	529
La conquista de espacios del saber. Mujeres universitarias en Canarias durante la primera mitad del siglo xx <i>Teresa González Pérez</i>	543
A atuação educacional dos jesuítas no nordeste brasileiro (1910-1940) <i>Wojciech Andrzej Kulesza</i>	555
Por outra universidade: um projeto de educação popular na perspectiva de Rocha Pombo <i>Alexandra Lima da Silva</i>	563
«Missão universitária»: relatos de viagem de Lúcio José dos Santos – Brasil/Minas Gerais/1930 <i>Cleide Maria Maciel de Melo</i>	575
Universidade do Distrito Federal: influência francesa na elite intelectual brasileira (1935-1938) <i>Heloisa Helena Meirelles dos Santos</i>	583
El instituto científico y literario del Estado de México en el umbral del siglo xx: diversidad social e inclusión educativa <i>Antonio Padilla Arroyo y Alcira Soler Duran</i>	593
La Residencia de Señoritas de Madrid: un proyecto de educación superior para mujeres en España <i>Angel Serafín Porto Ucha y Raquel Vasquez Ramil</i>	603
O ensino superior agrícola no Brasil e a formação do agrônomo pela Escola Superior de Agricultura do Estado de Minas Gerais (1927-1949) <i>Denilson Santos de Azevedo</i>	615

O Ensino Superior e o Ideário da Escola Nova no Brasil: Formação da Elite? <i>Ademir Valdir dos Santos</i>	625
Organização da universidade no Brasil: faculdade de educação, ciências e letras ou faculdade de filosofia, ciências e letras? <i>Dermeval Saviani y Ana Carolina Galvao Marsiglia</i>	633
Magistério primário como formação de elites: reflexões a partir do manifesto dos pioneiros da educação nova no Brasil (1932) <i>Regina Helena Silva Simões, Rosianny Campos Berto y Cleonara Maria Schwartz</i>	645
A centralidade do professor e do aluno e o espírito universitário no inquérito de 1928 <i>José Carlos Souza Araújo</i>	655
Universidade e elites como formas de regeneração da nação brasileira <i>Marcelo Augusto Totti</i>	663
El magisterio universitario de un transterrado: Juan Roura-Parella en México (1939-1945) <i>Conrad Vilanou Torrano</i>	675
La Academia Nacional de Bellas Artes. Institucionalización de la formación de artistas plásticos en Argentina (1878–1928) <i>Maria Elisa Welti</i>	687
Escola normal rural: espaço de formação de grupos dirigentes <i>Flávia Obino Corrêa Werle</i>	701

EDUCAÇÃO E REVOLUÇÃO: O ENSINO SUPERIOR NO PENSAMENTO DE MIKHAIL BAKUNIN E ÉLISÉE RECLUS

Rodrigo Rosa da Silva

e-mail: rodrigodd@hotmail.com
(Universidade de São Paulo. Brasil)

A educação aparece como espaço privilegiado de atuação dos anarquistas, na medida em que essa atividade humana é crucial na formação e na socialização do indivíduo. Os temas da educação e da cultura sempre ocuparam um amplo espaço nas teorias e ações dos militantes anarquistas. Dentre os teóricos que deram maior atenção à educação estão um de seus fundadores, o russo Mikhail Bakunin (1814-1876) e o geógrafo francês Élisée Reclus (1830-1905), ambos atuantes junto à AIT (Associação Internacional dos Trabalhadores). Posteriormente, educadores libertários desenvolveram as bases de uma concepção de educação anarquista e fundando escolas colocaram em prática seus princípios.

Mikhail Bakunin e anti-academicismo radical

O professor José Oiticica, um ativo anarquista brasileiro, escreveu livros e artigos nos anos 1910 e 1920, corroborando, por um lado, as idéias de teóricos clássicos do anarquismo como William Godwin, Pierre J. Proudhon e Mikhail Bakunin, e por outro, tecendo suas críticas ao ensino «público e gratuito para todos», combatendo a idéia de que a educação é um «dever do Estado». Resume sua posição em relação ao assunto:

«Compreende-se que, para os possuidores, é de toda importância manter cidadãos, mormente os trabalhadores proletários, com tal mentalidade, que aceitem, sem revolta, e defendam convencidos o regime social vigente. Por isso, o estado assume as funções de pedagogo, sobretudo das classes primárias, do povo» (OITICICA, 1983: 30).

As idéias de Oiticica encontram sua origem no pensamento dos anarquistas europeus do século XX. Bakunin, por exemplo, afirma que os exploradores têm sobre os explorados uma vantagem, dentre várias outras: a

instrução. A instrução é uma força que permite a uma minoria privilegiada manter o poder em suas mãos, mesmo que sua formação tenha sido deformada e insuficiente. Mas será que uma minoria domina pelo simples fato de ser mais instruída que uma maioria? Cabe perguntar também por que essa situação se produz e reproduz? Por que razão os poderosos de beneficiam dos privilégios da instrução, sobre uma minoria que é tão ou até mais apta que os primeiros para os estudos? O próprio Bakunin propõe uma possível resposta:

«A minoria encontra-se em condições que lhe dão acesso à instrução enquanto as massas populares estão em condições tais que a instrução lhe é proibida, ou seja, a minoria ocupa a posição vantajosa dos exploradores e o povo é a vítima da exploração» (BAKUNIN, 2009: 40)

O anarquista russo crê que a dominação da elite sobre a massa popular é exercida através de diversas maneiras e fatores. A questão econômica aparece no centro de suas preocupações, mas não é a única determinante da exploração, já que pensa que «o poder político e riqueza são inseparáveis» (BAKUNIN, 2009: 49). A dominação que se expressa na sociedade mantém-se por uma complexa rede de relações e valores que estabelecem os papéis sociais de subalternos e exploradores. A sociedade é uma totalidade complexa que se desenvolve a partir de práticas estruturantes que demandam a criação de determinadas regras, organizações e instituições que garantam a produção e reprodução das condições de vida. Aqui temos por um lado o econômico e político como práticas estruturantes, na medida em que o primeiro garante a reprodução material da vida e a sobrevivência dos indivíduos, enquanto o segundo possibilita a reprodução social através de normas aceitas e observadas em cada sociedade. A sociedade ocidental capitalista «organiza e pensa essas duas dimensões (o político e o econômico) em sistemas separados, assim como suas instituições» (BRUNO, 2009: 93). E conclui, afirmando, que se as duas são práticas estruturantes numa sociedade – o político e o econômico – e ambas são regidas por um mesmo princípio que tende a reproduzi-las, tornam-se «praticamente indistinguíveis, no sentido de não se realizarem em sistemas distintos e especializados» (BRUNO, 2009: 93). Ou seja: «de fato, eles se interpenetram e se sustentam permeando o conjunto das práticas e instituições» (Ibidem).

Mikhail Bakunin, descreve claramente a forma pela qual a dominação política e econômica se dá:

«Aquele que é poderoso possui todos os meios de adquirir a riqueza e deve adquiri-la, pois, sem ela, não conservaria por muito tempo o poder. Quem é rico deve forçosamente ser poderoso, pois se a força não estiver do seu lado, aquele que a tiver o despojará» (BAKUNIN, 2009: 49).

Francesco Codello identifica como Bakunin percebe que

«as disparidades de instrução entre operários e camponeses, operários e burgueses, hierarquizaram essas relações de classe, de modo que os mais instruídos sen-

tem-se no direito de reprimir os outros, frequentemente em virtude dessa diferença de cultura» (CODELLO, 2007: 123).

Ou ainda mais incisivamente nas próprias palavras do anarquista russo:

«conhecemos bem alguns burgueses que dizem tal coisa e que fundamentam o seu direito de dominação sobre essa superioridade de instrução e que disso deduzem para os operários o dever de subordinação» (BAKUNIN, 1980: 49).

Tendo em vista o papel exercido pela instrução nesse processo o autor tece severas críticas à elite e sua dominação, bem como contra a instrução que produz para si mesma e para o povo. Para Bakunin a cultura popular, de transmissão oral e baseada na tradição do povo é muito rica e pela experiência e vivência das suas dificuldades na prática o homem do povo é infinitamente mais apto do que qualquer burguês universitário. O ensino superior, voltado para as elites, tem como objetivo a formação e reprodução da classe dirigente, dominando o povo «pelo diploma». Como na sociedade capitalista o grau de instrução é um valor e uma condição *sine qua non* de acesso à elite dominante, o Estado não se interessa por dar instrução ao povo, ou mesmo quando dá, é voltada para a formação de mão-de-obra e não para a formação intelectual. Porém, Bakunin, membro da AIT e ferrenho lutador da classe trabalhadora está do lado dos explorados, despreza toda formação acadêmica da elite e afirma, de maneira crítica e ácida, que «todo poder exclusivo, e com mais razão toda autoridade, fundado num diploma universitário, tem o dom de fazer de boas pessoas, brutos; e de seres inteligentes, imbecis» (BAKUNIN, 2009: 70). E continua dizendo que

«uma academia científica, revestida desta soberania por assim dizer absoluta, ainda que fosse composta pelos homens mais ilustres, acabaria infalivelmente, e em pouco tempo, por se corromper moral e intelectualmente. É atualmente, com o pouco de privilégios que lhes deixam, a história de todas as academias. O maior gênio científico, no momento em que se torna acadêmico, um sábio oficial, reconhecido, decai inevitavelmente e adormece. Perde sua espontaneidade, sua ousadia revolucionária, e a energia incômoda e selvagem que caracteriza a natureza dos maiores gênios, sempre chamada a destruir os mundos envelhecidos e a lançar os fundamentos dos novos mundos. Ganha sem dúvida em polidez, em sabedoria utilitária e prática, o que perde em força de pensamento. Numa palavra, ele se corrompe» (BAKUNIN, 1988: 30).

O revolucionário russo propõe que os homens cultos abandonem o estudo institucional e se lancem à causa revolucionária com paixão, convidando-os a abandonar as academias e passar a aprender «em meio a essas massas de mãos calejadas pelo trabalho como deveis servir à causa do povo» (BAKUNIN, 1985: 28). E utilizando-se de uma forte metáfora relacionada ao nascimento de algo novo declara que os

«jovens intelectuais não devem ser nem o mestre, nem o protetor, nem o benfeitor, nem o ditador do povo, mas somente o obstetra de sua emancipação espontânea, o unificador e organizador dos esforços de todas as forças populares» (Ibidem)

Bakunin acreditava que a emancipação dos trabalhadores deveria ser obras dos próprios trabalhadores. Acreditava no potencial revolucionário do povo, que se expressava, dentre muitas formas, também através de sua educação e cultura. O povo

«tem para si dois livros de cabeceira nos quais não cessa de aprender: o primeiro, é aquele de sua amarga experiência, de sua miséria, de sua opressão, de suas humilhações, de sua espoliação e dos sofrimentos que lhe infligem cotidianamente o governo e as classes; o segundo, é aquele da tradição, viva, oral, transmitida de geração a geração, e tornando-se cada vez mais completa, mais sensata, mais vasta» (BAKUNIN, 2009: 47).

Como proposta prática no campo da educação do povo e da classe trabalhadora o anarquista russo propôs a Educação Integral e debateu-a intensamente no seio da Internacional. Segundo Codello, Bakunin acreditava na revolta e a semeava por onde passada, porém não deixava escapar «a importância de preparar o evento revolucionário por meio daquela potente arma que é a instrução em um cenário de educação libertária» (CODELLO, 2007: 121).

A Educação Integral, proposta e desenvolvida por diversos teóricos anarquistas – não só Bakunin, mas também Reclus, Robin, Guillaume e Faure - foi a principal orientadora de diversas escolas anarquistas. Sua teoria baseia-se na multiplicidade de formas de aprendizagem, proporcionando aos educandos tanto a apreensão de conceitos e teorias complexas, como a vivência prática e reflexão moral. O ensino e a aprendizagem ocorrem ao mesmo tempo nos campos intelectual e prático-manual, caracterizando-se numa transformação não só metodológica, mas de conteúdos também. A Educação Integral fundamenta-se no princípio científico-racional, e pretende, como finalidade última de suas ações, produzir riqueza para a auto-sustentação da escola e das comunidades que dela dependem (Cf. BAKUNIN, 2003 e 1990; MORYION, 1989). É ao mesmo tempo uma proposta de impacto educativo, político e econômico que visava a instrução dos trabalhadores para reverterem justamente a situação de dominação estabelecida pela elite e sustentada também pela diferença possibilidade de acesso à instrução e pela valorização da formação acadêmica em detrimento da educação e cultura do povo.

Algumas experiências pedagógicas baseadas nesses princípios anarquistas foram colocadas em prática entre o final do século XIX e início do século XX. O Orfanato Público de Cempuis (1880-1912) na França, coordenado por Paul Robin (1831-1912), um anarquista e sindicalista ligado também à AIT, foi um dos mais profícuos experimentos. Robin foi talvez o maior teórico da pedagogia libertária, forjando seus principais conceitos ao desenvolver as idéias de Bakunin que propunha uma instrução integral (Cf. BAKUNIN, 2003). Sebastien Faure (1858-1942), discípulo de Robin, fundou o Orfanato Particular de La Ruche, que funcionou entre os anos 1904 e 1917,

nos moldes das propostas do coordenador de Cempuis. E finalmente, temos as Escolas Modernas propostas pelo espanhol Francisco Ferrer i Guardia (1859-1909) que se difundiram pelo mundo todo, inclusive no Brasil, em especial entre os trabalhadores anarquistas nas décadas de 1900/1910. A Escola Moderna ou Racionalista (Cf. FERRER I GUARDIA, 2002) colocou em prática um ensino racional e baseado na ciência, voltado para a emancipação das classes exploradas.

Élisée Reclus e a militância acadêmica

O eminente geógrafo anarquista Élisée Reclus conheceu Bakunin em 1864 e com ele travou intensa amizade e cultivou enorme respeito. Apesar de algumas divergências teóricas iniciais, ambos tornam-se colaboradores da Internacional e passam a tecer duras críticas ao socialismo autoritário de inspiração marxista que surgia no seio da AIT.

Ao contrário de Bakunin que criticava, as vezes de maneira jocosa e agressiva a elite acadêmica e se opunha totalmente a entrar no ambiente privilegiado das universidades, Reclus aceita o convite da Universidade Livre de Bruxelas para lecionar um curso de geografia comparada. Porém, devido à ações dos anarquistas franceses, adeptos da «propaganda pelo fato» e da intensa onda de repressão que se seguiu por toda Europa, volta atrás na sua decisão, causando protestos por parte de alunos e professores. Tal movimento acarreta numa ruptura interna que levaria à criação da Universidade Nova de Bruxelas. O geógrafo foi docente na recém fundada instituição até sua morte em 1905.

A essa altura Reclus era um renomado cientista de prestígio internacional e longa carreira como pesquisador. Havia acabado de concluir sua monumental obra em 19 volumes intitulada Nova Geografia Universal. Ao mesmo tempo despontava como um dos grandes nomes do movimento anarquista, tendo um passado de luta como *communard*, orientação política que nunca escondeu, muito pelo contrário, sempre deixou transparecer suas opiniões em suas obras sobre geografia e política.

Sua presença nos meios acadêmicos não o impediu de escrever e falar sobre o tema da educação e da organização do ensino superior. Para ele a escola republicana é, tanto quanto àquela ligada à Igreja, uma instituição política, porém com o «pretexto de libertar os jovens das influências familiares, da ignorância, da influência da Igreja, autoriza-se a incutir nas mentes das crianças um novo catecismo» (CODELLO, 2007: 219), ou seja, os valores patrióticos e de manutenção do Estado próprios da República nascente.

O caráter de formação da elite e da futura classe dirigente que as escolas assumiam é identificado por Reclus em artigo no jornal *Le Revolté* de 1882 através da oposição entre a educação para os ricos e aquela dedicada aos pobres:

«De um lado, o colégio dos jovens ricos: (...) todos com um futuro bem programado, todos serão mestres; de outro lado, as escolas das crianças pobres, a criança que saindo de lá, aos 12 anos, entrará como aprendiz em uma fábrica; em vez de desenvolver-se, se enfraquecerá».

Afirma também, fazendo eco ao pensamento de Bakunin no livro *Deus e o Estado*, que as reformas educacionais foram inúteis pois houve a simples substituição de Deus pelo Estado como fonte e pretexto de dominação e conquista de autoridade na sociedade. Por isso, como anarquista que era, Reclus propunha que houvesse uma separação total tanto da Igreja quanto do Estado.

Em outro artigo escrito para *Le Revolté* diz categoricamente:

«Nós devemos (...), ao fazer a crítica da instrução dada, combater o poder do Estado». Para a classe explorada livrar-se da dominação e da exploração Reclus acreditava, ao contrário de seu aparente pacifismo humanista, que «o oprimido possui o direito de resistir como todos meios à opressão, e a defesa armada de um direito não é violência» (RECLUS, 1925: 118).

Mesmo sendo docente na universidade Élisée sempre teve muita sensibilidade e contato direto com o povo, abraçando sua causa com dedicação. Nunca ganhou dinheiro com este trabalho, tendo vivido sempre uma vida simples e sem luxos ou vícios. Acreditava na sapiência do povo e no poder da ação coletiva na transformação das coisas e do mundo. Para ele,

«o sábio possui a dua imensa utilidade assim como o cavouqueiro; extrai os materiais, mas não será ele quem irá utilizá-los; cabe ao povo, ao conjunto dos homens associados, levantar o edifício» (RECLUS, 1930: 133).

Sua concepção toma a educação em sua complexidade, levando em conta o contexto ambiental e cultural da sociedade, entendendo que há múltiplos espaços de aprendizagem pois

«a instrução é adquirida principalmente fora da escola, na rua na oficina, diante das barracas da feira, no teatro, nos vagões de trem, nos barcos a vapor, diante das novas paisagens, nas cidades estrangeiras» (Ibidem).

E mesmo admitindo a evolução das escolas e dos métodos de ensino elas possuem importância inferior àquela da vida social.

Reclus foi um dos que pensaram os fundamentos teóricos da educação anarquista e da produção de conhecimento e da ciência numa perspectiva que toma o povo como sujeito da ação. Para ele

«o ideal dos anarquistas não é aquele de eliminar a escola, mas melhorá-la, fazer da própria sociedade um imenso organismo de ensino mútuo, no qual todos sejam, juntos, estudantes e professores, no qual todo jovem, depois de ter recebido alguns esclarecimentos gerais nos primeiros estudos, aprenda a desenvolver-se integralmente, em virtude de suas forças intelectuais, em sua existência escolhida livremente. Mas, com ou sem escola, qualquer grande conquista da ciência termina por entrar no domínio público» (Ibidem).

Apesar de uma aparente contradição entre sua docência universitária e suas críticas à educação da elite, bem como suas propostas para o ensino do povo, Reclus tinha plena consciência do limite de sua ação e explicita seus sentimentos em relação ao surgimento da Universidade Nova de Bruxelas em carta ao seu companheiro de ideal Jean Grave:

«Não há necessidade de exagerar sua importância, uma vez que não se pode modificar os programas de exame, o sistema de diplomas, e os estudantes são sempre jovens pessoas privilegiadas (...). Essa contribuirá também, em certa medida, para a formação de alguns exploradores (...). Sem dúvida, a nossa universidade é uma instituição como as outras, portanto, negativa, mas, no momento, ela representa a luta. Entramos de forma anarquista e pessoalmente para tomar parte no combate, e sairemos em breve» (RECLUS, 1925: 172).

Segundo Codello, a participação de Reclus na vida acadêmica «representa a sua modalidade concreta de viver uma experiência de educação libertária e ensinar, enfim, a geografia (...) segundo a sua postura de pesquisa teórica e de verificação prática» (CODELLO, 2007: 214). E conclui que «o seu profissionalismo é vivido como uma parte essencial de seu serviço ao ideal» (Ibidem).

Apontamentos finais

Bakunin e Reclus estabeleceram relações diferentes com a universidade e os meios acadêmicos. O primeiro rejeitou-a e teceu as mais duras críticas ao sistema educativo e àqueles que se dedicaram à carreira acadêmica. Já Élisée Reclus dedicou seus últimos anos de vida à docência universitária. Apesar de terem experiências de vida diferentes, Bakunin e Reclus concordavam em diversos aspectos no que se refere à crítica ao ensino superior voltado para a formação de elites e a manutenção da dominação política e econômica sobre o povo. Os dois propunham como solução a Educação Integral e a formação dos trabalhadores para além da instrução escolar.

Podemos concluir que os anarquistas não são contra toda e qualquer educação. Reconhecem a importância da alfabetização e do conhecimento científico na luta pela emancipação dos trabalhadores. Porém, buscam uma educação que possa ser verdadeiramente pública sem ser estatal, ou seja, que a própria comunidade escolar determine suas regras e formas de organização, possibilitando o acesso a todos seus membros e que, na medida das possibilidades, seja provida pela sociedade e não atrelada aos órgãos burocráticos ou dependente do Estado.

Os anarquistas não aceitam subvenções do Estado, nem da igreja, nem de empresas privadas, pois são justamente essas instituições que, segundo sua análise, perpetuam a desigualdade, a exploração e a autoridade. A manutenção dos projetos autogestionários deve ser de total responsabilidade daqueles que dele usufruem e nele trabalham.

Para realizar o projeto pedagógico anarquista é necessário muito mais do que reformas pontuais no sistema educacional atual. Nesse sentido, Lúcia Bruno ao discutir a relação entre gestão e poder na educação conclui que

«melhorar a qualidade da educação vai muito além da promoção de reformas curriculares, implica antes de tudo, criar novas formas de organização do trabalho na escola, que não apenas se contraponham às formas contemporâneas de organização e exercício do poder, mas que constituam alternativas práticas possíveis de se desenvolverem e de se generalizarem, pautadas não pelas hierarquias de comando, mas por laços de solidariedade, que consubstanciam formas coletivas de trabalho, instituindo uma lógica inovadora no âmbito das relações sociais» (BRUNO, 1997: 45).

Os anarquistas desenvolveram teorias pedagógicas avançadas e forjaram-nas junto a um movimento maior de contestação do ensino tradicional, religioso, punitivo e segregador. A ação educativa anarquista se exercia no seio do próprio movimento operário ou reivindicatório – marcadamente no sindicato – através de suas publicações – revistas, jornais, livros – mas também em suas atividades culturais – teatro, música, poesia – além, é claro nas iniciativas propriamente escolares – Escola Moderna, Universidade Popular, Centros de Estudos Sociais.

A busca dos trabalhadores por autonomia, segundo Lúcia Bruno, leva a uma luta direta contra o capital. Porém, as ações autônomas dos operários, por exemplo, extrapolam as paredes da fábrica e acabam gerando novas relações econômicas e sociais, mais igualitárias e coletivistas, solidárias e horizontais (Cf. BRUNO, 1983). Nessa mesma lógica se insere a proposta de educação integral, que visa, além de proporcionar uma educação livre de dogmas, garantir um espaço de autonomia e autogestão no ambiente escolar.

A autogestão e a autonomia, somadas à solidariedade típica das classes exploradas, constituem respostas práticas tanto ao sistema político vigente – Estado, democracia representativa – como ao sistema econômico hegemônico – o capitalismo – na medida em que essa visão de mundo «é incompatível com a lógica do capital, pois rompe com a competição e com as formas de fragmentação e hierarquização necessárias à reprodução dessa lógica» (Cf. SILVA, 2001: 78).

Autogestão escolar, autonomia do indivíduo e métodos experimentais de ensino ainda hoje são, tanto nas escolas democráticas como em algumas poucas escolas tradicionais, objeto de discussão e reflexão, mas também são parte de um campo em disputa, onde se confrontam diferentes interesses e visões de mundo. Compreender as propostas e práticas pedagógicas dos anarquistas pode ajudar a encontrar soluções e novas possibilidades para escolas e educadores hoje.

Os libertários vêem na educação uma ferramenta de transformação social e um espaço para intervenção política e ação revolucionária. Muito se produziu entre os teóricos e militantes anarquistas sobre educação: seja de-

nunciando o caráter elitista e opressor da escola tradicional; seja compreendendo a ingerência da Igreja e do Estado sobre a gestão e os conteúdos escolares como uma forma de reforçar e manter a dominação política das classes dominantes sobre a classe trabalhadora e popular; ou ainda propondo novas formas de organização e gestão pedagógicas.

Os anarquistas querem uma educação laica e sem a interferência estatal. Porém, além de afastar o Estado das questões pedagógicas, o anarquismo propõe a construção de uma nova sociedade, onde Estado e capitalismo não teriam razão de existir. Nesse sentido, podemos entender que as ações dos anarquistas são essencialmente para destruir a instituição Estado, buscando constantemente a realização de sua utopia. Se a educação exerce um papel essencial nesse processo, ela só pode se constituir, então, enquanto uma educação «contra o Estado».

Porém, para realização de um «educação contra o Estado» é preciso atingir não só as vontades das pessoas, mas sua razão. Por isso torna-se necessário combater numa outra trincheira: no campo científico. Se conhecimento é poder, a ciência é sua máxima expressão na medida em que válida ou não certas opiniões e reflexões através de um procedimento racional e demonstrável. Ela afirma-se por um método científico. E alguns anarquistas desbravaram os árduos caminhos da produção científica em diversas áreas do conhecimento humano. Algumas das conclusões e observações de tais pensadores anarquistas foram a base de práticas pedagógicas libertárias ao redor do mundo.

As teorias e práticas educacionais dos anarquistas devem ser compreendidas em todos os seus amplos e profundos aspectos, tanto ideológicos como metodológicos, sempre inseridos na atuação cotidiana de seus militantes e impressos invariavelmente em sua cultura e em suas ações. Ou seja, dentre as diversas estratégias de ação anarquista, a instrução e a produção científica afirma-se como um dos muitos espaços de combate e resistência, tanto nas escolas, como no lar, nos sindicatos e nas ruas.

Bibliografia

- BAKUNIN, Mikhail. *A instrução integral*, São Paulo, Imaginário, 2003
- _____. *Oeuvres Complètes*, Vol. VII, Paris, 1980
- _____. «Qualche parola ai miei giovani fratelli in Russia», IN: BAKUNIN, Mikhail, *Opere Complete*, Vol. VI, Catania, 1985
- _____. *Deus e o Estado*, São Paulo, Cortez, 1988
- _____. *Escritos de filosofia política*, Vols. 1 e 2, Madrid, Alianza, 1990

BRUNO, Lúcia E.N.B., «Poder Político e Sociedade: qual sujeito, qual objeto?», In: FERREIRA, Eliza B.; OLIVEIRA, Dalila A. (orgs.). *Crise da escola e políticas educativas*, Belo Horizonte, Autêntica, 2009

_____. *O que é Autonomia Operária*, São Paulo, Brasiliense, 1983

_____. «Gestão da Educação: onde procurar o democrático?», In: OLIVEIRA, D.A.; ROSAR, M.F.F. (Orgs.), *Política e Gestão da Educação*, Belo Horizonte, Autêntica, 2002

_____. «Poder e administração no capitalismo contemporâneo», In: *Gestão democrática da educação. Desafios contemporâneos*, Petrópolis, Vozes, 1997

_____. «Gestores: a prática de uma classe no vácuo de uma teoria». In: BRUNO, Lúcia; SACCARDO, Cleusa (orgs.). *Organização, Trabalho e Tecnologia*, São Paulo, Atlas, 1986

_____. «Educacion y Poder», In: FELDFEBERM, M.; OLIVEIRA, Dalila Andrade de. (orgs.). *Nuevas Regulaciones: Nuevos Sujetos*, Buenos Aires/Cidade do México, Novedades Educativas, 2007

CODELLO, Francesco. *Vaso, Creta o Fiore?*, Lugano, La Baronata, 2005

_____. «A boa educação»: *experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neill*, Vol. 1, São Paulo, Imaginário, 2007

GALLO, Sílvio. *Pedagogia Libertária: anarquistas, anarquismos e educação*, São Paulo, Imaginário, 2007

FERRER i GUARDIA, Francisco. *La Escuela Moderna*, Barcelona, Tusquets, 2002

MORIYÓN, F.G.(org). *Educação Libertária*, Porto Alegre, Artmed, 1989

OTTICICA, José. *A doutrina anarquista ao alcance de todos*, São Paulo, Econômica Editorial Ltda., 1983

RECLUS, ÉLISÉE. *Correspondance*, Tome III, Alfred Cortes, 1925

_____. *Scritti Sociali*, Vol. 1, Buenos Aires, 1930

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil: (1930/1973)*, Petrópolis, Vozes, 1978.

SILVA, Doris Accioly e. «Anarquistas: criação cultural, invenção pedagógica», In: *Educação e Sociedade*, v. 106, São Paulo, 2009

_____. «Tema e variações em Mauricio Tragtenberg». In: ACCIOLY e SILVA, Doris; MARACH, Sonia Alem (orgs.), *Mauricio Tragtenberg - uma vida para as Ciências Humanas*, São Paulo, Unesp, 2001

Jornais

Le Revolté, 24 de junho de 1882

LA FORMACIÓN DE LOS GRUPOS DIRIGENTES EN SUS DIMENSIONES IDEOLÓGICA Y TÉCNICA HA SIDO UNA PREOCUPACIÓN CENTRAL DE IMPERIOS Y SOCIEDADES DEMOCRÁTICAS, DE TODO TIPO DE SOCIEDADES. POR ELLO NACEN DE FORMA TAN TEMPRANA LAS UNIVERSIDADES Y OTROS CENTROS DE EDUCACIÓN SUPERIOR, EN EUROPA Y TAMBIÉN EN AMÉRICA, Y POR ELLO SE CONVIERTEN EN UNO DE LOS PRIMEROS ÁMBITOS DE INTERÉS POLÍTICO Y EDUCATIVO. LA EXPLICACIÓN HISTÓRICA DE ESTE PROCESO QUE CAMINA DESDE UN MODELO DE INSTITUCIÓN ELITISTA, A OTRO DE ESTILO DEMOCRÁTICO, CON LOS RASGOS PECULIARES QUE OFRECEN LAS SOCIEDADES IBEROAMERICANAS, ES EL CENTRO DE ESTUDIO DE ESTE LIBRO QUE LLEVA POR TÍTULO FORMACIÓN DE ÉLITES Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN IBEROAMÉRICA (SS. XVI-XXI).

SE TRATA DE OFRECER UN TIPO DE ANÁLISIS CENTRADO EN LOS ASPECTOS ORGANIZATIVOS, ESTATUTOS, FACULTADES, CENTROS DE INVESTIGACIÓN Y EN LOS FINES DE LAS UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Y DE DAR CABIDA TAMBIÉN A LOS AGENTES (PROFESORES, ESTUDIANTES Y OTROS ELEMENTOS PERSONALES), AL COMPLEJO ANÁLISIS DEL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN TODAS SUS DIVERSIFICACIONES, A LAS FORMAS DE ENSEÑAR Y APRENDER, A LA PRESENCIA E INFLUENCIA EN LA SOCIEDAD DE REFERENCIA DONDE SE INSERTA, A LAS INSTITUCIONES Y OFERTAS COMPLEMENTARIAS DE SERVICIO A LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA, Y TANTOS OTROS ELEMENTOS.

SIN EMBARGO, LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA FORMACIÓN DE LAS ÉLITES DE NINGUNA FORMA QUEDA RESTRINGIDA A LAS UNIVERSIDADES. DURANTE VARIOS SIGLOS HAN EXISTIDO, O SE MANTIENEN VIGENTES Y EN ACTIVO, MUY DIFERENTES ESTABLECIMIENTOS DOCENTES Y EDUCATIVOS QUE HAN PERMANECIDO (O LO ESTÁN AÚN) FUERA DE LA UNIVERSIDAD COMO TAL, PERO QUE HAN DESEMPEÑADO (O CONTINÚAN HACIÉNDOLO) UNA FUNCIÓN FORMATIVA Y EDUCADORA RESPECTO A ÉLITES Y PROFESIONES DIRIGENTES EN NUESTRAS SOCIEDADES IBEROAMERICANAS.

EN SUMA, EL ESTUDIO HISTÓRICO DE LOS PROCESOS FORMATIVOS DE QUIENES HAN EJERCIDO O EJERCEN UNA FUNCIÓN DIRECTIVA EN LA SOCIEDAD, UBICADOS BAJO EL GENÉRICO DE GRUPOS Y ELITES DIRIGENTES, ES UNA INVITACIÓN A UNA LECTURA GENÉTICA Y CRÍTICA DE LAS RELACIONES DE PODER Y DE CONVIVENCIA DE NUESTRAS SOCIEDADES IBEROAMERICANAS DESDE EL SIGLO XVI HASTA EL PRESENTE, DE SU IMPACTO EN EL FOMENTO Y PROGRESO DE LOS PUEBLOS.