

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social**

**Pedro Henrique Prado da Silva**

**Escolarização e Anarquismo: modernização  
educacional e educação dos corpos na  
perspectiva libertária da Escola Moderna de  
Barcelona (anos finais do século XIX e início do  
século XX)**

**Belo Horizonte  
2021**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social**

**Pedro Henrique Prado da Silva**

**Escolarização e Anarquismo: modernização  
educacional e educação dos corpos na  
perspectiva libertária da Escola Moderna de  
Barcelona (anos finais do século XIX e início do  
século XX)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: História da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira.

**Belo Horizonte  
2021**

S586e  
T

Silva, Pedro Henrique Prado da, 1988-  
Escolarização e anarquismo [manuscrito] : modernização educacional e  
educação dos corpos na perspectiva libertária da Escola Moderna de  
Barcelona (anos finais do século XIX e início do século XX) / Pedro Henrique  
Prado da Silva. - Belo Horizonte, 2021.  
292 f. : enc, il.

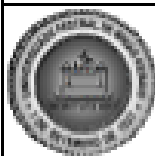
Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Educação.  
Orientador: Marcus Aurélio Taborda de Oliveira.  
Bibliografia: f. 280-292.

1. Ferrer y Guardia, Francisco, 1854-1909 -- Teses. 2. Educação --  
Teses. 3. Educação -- Filosofia -- Teses. 4. Educação -- História -- Barcelona  
(Espanha) -- Teses. 5. Anarquismo e anarquistas -- Barcelona (Espanha) --  
Filosofia -- Aspectos educacionais -- Teses. 6. Modernidade -- Filosofia --  
Aspectos educacionais -- Teses. 7. Barcelona (Espanha) -- Educação --  
História -- Teses.

I. Título. II. Oliveira, Marcus Aurélio Taborda de, 1964-.  
III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.9

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)  
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E**  
**INCLUSÃO SOCIAL**



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Escolarização e Anarquismo: modernização educacional e educação dos corpos na Escola Moderna de Barcelona (anos finais do século XIX e início do século XX)**

### **PEDRO HENRIQUE PRADO DA SILVA**

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em **EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL**, como requisito para obtenção do grau de Doutor em **EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL**.

Aprovada em 28 de maio de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Marcus Aurelio Taborda de Oliveira - Orientador  
UFMG

Prof(a). Cynthia Greive Veiga  
UFMG

Prof(a). Maily Assis Linhares  
UFMG

Prof(a). Isabel Aparecida Bilhão  
Unicinos

Prof(a). Adrian Ascolini  
Universidad Nacional de Rosario

*Professora Dra. Rosimar de Fátima Oliveira*  
*Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:*  
*Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG*

Belo Horizonte, 7 de junho de 2021.

## AGRADECIMENTOS

Neste momento de retrospectiva, é com muita alegria que encontro, paulatinamente, as palavras para satisfazer o sentimento de gratidão quando me recordo das pessoas que me acompanharam desde a decisão que tomei em ingressar em um programa de doutorado até a finalização da tese. Esta investigação foi escrita no decorrer de minhas andanças por Minas Gerais, passando por diferentes regiões do estado, as quais me apresentaram circunstâncias e localidades que inevitavelmente me conduziram e me influenciaram neste processo. Dessa forma, deixo meu agradecimento inicial para as pessoas que conheci no Vale do Jequitinhonha e no Vale do Urucuia, sobretudo nas cidades de Almenara e Arinos, que respectivamente estão compreendidas nessas áreas. Caso eu quisesse registrar o nome de todos, poderia involuntariamente incorrer em alguma injustiça, pois são tantos os que merecem o meu agradecimento, e falta-me, contudo, o espaço. Por isso deixo meu humilde agradecimento, que não é capaz de corresponder à felicidade que sinto quando trago à memória os bons momentos que tive nesses lugares. Da mesma forma, deixo um especial agradecimento aos colegas de trabalho do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), na cidade de Teófilo Otoni, aos quais sou grato e devedor, já que esta tese não poderia ter sido terminada (ou não o seria na qualidade em que foi) não fosse o afastamento que obtive para qualificação. Muitos “seguraram a barra” para que eu estivesse aqui, pesquisando e escrevendo.

Também agradeço às pessoas que me ajudaram na procura das fontes para esta pesquisa. Primeiramente, a Sandra (Uska) Ballester Gassó, que com sua generosidade e paciência me serviu de todas as fontes disponíveis no acervo da Fundació Ferrer i Guardia, inclusive me enviando um livreto (“*Principios de la moral científica*”) pelos correios, que foi de fundamental ajuda – situação que me coloca em débito com a Sandra e espero um dia poder retribuir. Agradeço à Biblioteca de Catalunya, em especial à Marga Ruiz, pela presteza no envio de documentações que não estavam digitalizadas na hemeroteca da instituição. Estendo o mesmo para Monique Var Der Pal, Ed Kool e Thijs Van Leeuwen, da International Institute of Social History, os quais, além de me enviarem digitalmente todos os números do *Boletín de la Escuela Moderna*, me forneceram explicações precisas sobre as documentações presentes no acervo da instituição. Faço um agradecimento geral aos membros do Acervo Edgard Leuenroth – UNICAMP, da Bibliothèque Nationale de France – Gallica, da Biblioteca Nacional de España e do Ontário Institute for Studies in Education, salientando que seus serviços muito contribuíram para esta investigação.

Agradeço imensamente ao professor Pere Solà Gussinyer, que com sua sabedoria e vasto conhecimento sobre a história da Escola Moderna de Barcelona me forneceu inúmeras pistas para serem trilhadas na pesquisa. Seus longos e-mails, cheios de advertências e críticas historiográficas, corroboraram para alcançar os objetivos estabelecidos nesta tese. Faço agradecimento semelhante a Pascual Velázquez Vicente, cuja pesquisa sobre a editora *Publicaciones de la Escuela Moderna* foi bastante esclarecedora, além do fato de que o próprio Pascual foi bastante solícito, desfazendo muitas das dúvidas que eu tinha sobre os manuais da Escola Moderna e me fornecendo alguns vestígios preciosos a serem explorados.

Quanto às pessoas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), envio meus agradecimentos a todos os funcionários e funcionárias, em especial para os da Faculdade de Educação (FaE), pois a receptividade e simpatia de muitos foi um alento para mim durante essa trajetória de doutoramento. Igualmente agradeço às pessoas do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE), que fizeram das minhas quartas-feiras um dia da semana mais intenso, levado por debates e apreciação de trabalhos, os quais, sem a menor dúvida, foram fundamentais para minha formação como doutor. Remeto o mesmo aos integrantes do Núcleo de Pesquisas sobre a Educação dos Sentidos e Sensibilidades (NUPES), que abriam meus fins de semana com conversas calorosas e cheias de afeto, fazendo com que eu fosse para casa cheio de esperança com as pesquisas sobre a História da Educação dos Sentidos e Sensibilidades.

À professora Cynthia Greive Veiga, agradeço com um sentimento de profundo carinho, uma vez que foi a pessoa que me recepcionou no programa e, desde o projeto, foi extremamente agradável e precisa em suas contribuições para minha investigação. Muitos dos veios analíticos que empreendi na tese foram derivados de suas sugestões. O mesmo para a professora Meily Assbú Linhales, com quem compartilhei momentos profícuos em aulas instigantes. Sua cordialidade e espírito fraterno fizeram com que eu me sentisse à vontade em suas aulas, o que possibilitou uma maior participação de minha parte e, assim, me motivou a questionar e extrair um pouco mais de seu conhecimento em nossos encontros. Também à professora Isabel Aparecida Bilhão e ao professor Luiz Carlos Barreiro, cujos trabalhos no campo da História da Educação foram contribuições imensuráveis para minha investigação, além de seus elogios terem me encorajado a seguir na pesquisa. As críticas de ambos quanto à necessidade de exploração das teorias sobre a modernidade foram uma influência evidente no eixo argumentativo desta tese.

Ainda, devo me lembrar das pessoas que me ajudaram na tarefa árdua que foi a escrita da tese, quase sempre imprecisa e instável, e as revisoras/tradutoras dos meus textos foram

essenciais para superar tantos equívocos e erros por mim contraídos. Por isso, minha gratidão à Raquel Maria de Lima e Fonseca, Danielle Sousa de Miranda, María Clara Ruíz e Renata Passos Freire Ferreira – vocês aumentaram a qualidade desta tese.

Da mesma forma, meu agradecimento e todo sentimento de carinho ao meu amigo e irmão Fábio de Oliveira Campos, meu conselheiro em assuntos diversos.

Agradeço também ao PROEX/CAPES pelo apoio ao programa de pós-graduação da FaE-UFGM e por permitir que ocorresse esta pesquisa.

Também sou grato ao meu orientador, Marcus Aurélio Taborda de Oliveira. Suas orientações foram de suma importância, sempre podendo minhas elucubrações exageradas e me colocando novamente no foco da investigação. Carregado do pensamento livre e dialógico e de um largo conhecimento sobre a história, foi humilde o bastante para compartilhar seu conhecimento em nossos encontros, quando não, me motivando a novas leituras, o que foi decisivo para os rumos da tese. Parte da leveza que tive neste processo foi garantida por essa parceria, que espero conservar. Sou grato pelo professor dividir sua erudição e sua companhia comigo ao longo do doutoramento. Nossos encontros sempre me impactaram de forma positiva. Muito Obrigado!

Finalmente, aos meus pais, Cláudia e Pedro, pelo suporte e estímulos que me concederam ao longo da minha vida para permanecer sempre estudando. Uma lição que tornou imaginável a possibilidade de ser doutor. À Nádia Bueno Rezende, minha companheira, a quem devo mais do que agradecimentos, mas toda minha demonstração de respeito e admiração, pois aguentou em todo esse período os meus altos e baixos emocionais, meu mau humor frequente, minhas crises com a tese, minhas dificuldades na escrita; no entanto, com sua sabedoria como mulher autodeterminada e professora, Nadia sempre cedeu a esses momentos um gesto de atenção e paciência, acompanhado de uma palavra amorosa. Seu amparo está impregnado em cada página desta tese. Você tem sido e é minha amiga e companheira para toda hora!

Àqueles cujos nomes não constam aqui, peço desculpas, foram muitas as pessoas que passaram pela minha vida ao longo deste processo do doutorado, e esses agradecimentos são uma pequena demonstração de meu afeto a todos que me ajudaram. Essa é uma verdadeira constatação de que uma tese não é feita individualmente, de forma isolada pelo pesquisador; muitos contribuíram para que eu chegasse satisfeito ao fim deste trabalho, o que nos permite acreditar que Piort Kropotkin talvez tivesse razão sobre suas teorias do apoio mútuo – de fato, os seres vivos são, por *natureza*, solidários. Embora a participação de muitos seja um fato

inquestionável, ressalto que todos os erros aqui presentes são de minha inteira responsabilidade.



“Essa opinião que venho formando pela convicção profunda que tenho, ser uma quimera a propagação da ideia, que é um absurdo a educação do povo. As ideias emergem por trás dos fatos e não vice-versa; e o povo não será livre porque será educado, mas será educado assim que for livre. A única coisa que um cidadão pode fazer, para ser útil à sua pátria, é esperar que chegue o momento em que será capaz de cooperar numa revolução social”  
(Carlo Pisacane, anarquista italiano, 1857).

“Ora, a miséria, mesmo unida ao desespero, não basta para suscitar a revolução social. Ambas são capazes de provocar revoltas individuais ou, a rigor, insurreições locais, mas não são determinantes para sublevar massas populares inteiras. Para isto, ainda é preciso um ideal, que sempre surge historicamente das profundezas do instinto popular, educado, amplificado e esclarecido por uma série de fatos marcantes, de experiências duras e amargas – é preciso, digo, uma ideia geral de seu direito e uma fé profunda, ardente, pode-se até mesmo dizer, religiosa, nesse direito. Quando esse ideal e essa fé encontram-se reunidas no povo, lado a lado com a miséria que o força ao desespero, então a revolução social está próxima, inelutável e não há força que possa impedi-la” (Mikhail Bakunin, 1873).

“Como grupo diferenciado, a escola possui vida própria, cujas leis escapam em parte à superordenação prevista pela sociedade” (Antônio Cândido, Anais do I Congresso de Sociologia, 1955).

“Beleza, limpeza e ordem ocupam claramente um lugar especial entre as exigências culturais”  
(Sigmund Freud, 1930).

## RESUMO

O propósito desta pesquisa foi investigar as prescrições e práticas educacionais direcionadas aos corpos da infância no ideário anarquista, entre os anos finais do século XIX e início do século XX, versando as análises sobre a Escola Moderna de Barcelona (1901–1906). Diante das contingências do período que usualmente denominamos de modernidade e as possibilidades de seus efeitos sobre uma escola de tendência anarquista, a pesquisa buscou compreender os modos como a Escola Moderna inventariou e operou com um conjunto de saberes, artefatos, dispositivos e objetivos introduzidos em suas prescrições e práticas que, em alguma medida, se dirigiam aos corpos dos escolares, de modo a identificar as rupturas, os distanciamentos e as permanências, bem como as tensões ocasionadas na construção de suas experiências em relação ao contexto em que estava inserida. Fazendo-se valer de uma tradição historiográfica inglesa, especialmente Edward Palmer Thompson, a investigação opera com os conceitos de *experiência e cultura* comumente presentes nas obras do referido autor. Para as análises empíricas, foram organizadas fontes documentais, prioritariamente, originadas e produzidas pela Escola Moderna, tais como manuais escolares e seu boletim oficial, conquanto, formando um *corpus* documental mais amplo, se integrem fontes de outra natureza: legislações, periódicos, revistas pedagógicas, atas de congressos, livros especializados etc. Constatou-se que a Escola Moderna de Barcelona, embora apresente algumas similaridades com outras experiências e ideias que circulavam naquele momento sobre a educação dos corpos, também promoveu uma proposta pedagógica que desvendava as contradições do projeto social de expansão do capitalismo e da democracia republicana, dando sentidos e significados próprios às suas experiências educacionais, das quais incorporavam um itinerário singular a edificar um outro projeto social.

**Palavras-chave:** Escola Moderna de Barcelona. Francisco Ferrer y Guardia. Educação dos Corpos e das Sensibilidades. Modernidade. Anarquismo.

## ABSTRACT

The objective of this research was to investigate the educational conceptions and practices directed to the bodies of infancy in the anarchist ideology, between the final years of the XIX century and the beginning of the XX century, verifying the analysis about the Modern School at Barcelona (1901–1906). Before the contingencies which are usually nominated as modernity and the possibilities of their effects on a school with anarchist tendencies, the research aimed to comprehend the ways in which the Modern School inventoried and operated with a set of knowledges, artifacts, systems and objectives introduced in their prescriptions and practices that, at some level, were directed to the bodies of the scholars, so as to identify the ruptures, distancing and permanencies, as well as the tension caused in the construction of their experiences regarding the context in which it was inserted. Using an English historiographic tradition, especially Edward Palmer Thompson, the investigation is carried out with the concepts of *experience* and *culture* commonly present through the work of such author. For the empirical analysis it was organized documentary fonts, mainly, originated and produced by the Modern School, such as school manuals and its official bulletin, notwithstanding, building a broader documentary corpus in which integrate fonts from other nature: legislatures, journals, pedagogic magazines, congress minutes, specialized books etc. It was verified that the Modern School at Barcelona, although showing some similarities with other experiences and ideas that circulated in that moment about the education of bodies, it also promoted a pedagogic proposition that unveiled the contradictions behind the social project of expansion of capitalism and of the republican democracy, giving proper meanings and sense to its educational experiences, from that incorporated a singular itinerary to edify another social project.

**Keywords:** Modern School at Barcelona. Francisco Ferrer y Guardia. Education of the Bodies and Sensibilities. Modernity. Anarchism.

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA I</b> – CAPA DO LIVRO “LAS AVENTURAS DE NONO”, DE JEAN GRAVE .....	111
<b>FIGURA II</b> – IMAGEM DO <i>BOTEQUIN ESCOLAR</i> SOBRE A VACINAÇÃO. ....	163
<b>FIGURA III</b> – IMAGENS DO <i>BOTEQUIN ESCOLAR</i> SOBRE ALGUMAS MANOBRAS TERAPÊUTICAS. .....	172

## **LISTA DE QUADROS**

<b>QUADRO I: DIVISÃO DE TEMPO: DESCANSO, ALIMENTAÇÃO, EXERCÍCIOS FÍSICOS E TRABALHOS INTELLECTUAIS .....</b>	<b>84</b>
<b>QUADRO II: NOTAS PESSOAIS DOS ALUNOS .....</b>	<b>147</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>Estudos sobre a Escola Moderna de Barcelona</b> .....	<b>19</b>
<b>Algumas explicações sobre “modernidade”</b> .....	<b>24</b>
<b>Acervos e fontes</b> .....	<b>30</b>
<b>Boletín de la Escuela Moderna (1901–1907)</b> .....	<b>31</b>
<b>L’École Nouvelle: esquisse d’une educación basée sur les lois de l’évolution humaine (1904)</b> .	<b>34</b>
<b>Procedimentos metodológicos</b> .....	<b>36</b>
<b>Organização dos capítulos</b> .....	<b>42</b>
<b>CAPÍTULO 1 – FRANCISCO FERRER Y GUARDIA E SEU COSMOPOLITISMO: EDUCAÇÃO, POLÍTICA E CONSTRUÇÃO DE UM IDEÁRIO PARA A EDUCAÇÃO DOS CORPOS DA INFÂNCIA</b> .....	<b>46</b>
<b>1.1 O período de residência de Ferrer y Guardia na França: as circunstâncias da formação intelectual e as preocupações com a educação</b> .....	<b>47</b>
<b>1.2 O bakuninismo na Espanha e os debates educacionais em torno dos anarquistas</b> .....	<b>59</b>
<b>1.3 Elementos para a compreensão da educação do corpo: Paul Robin e o orfanato Prévost em Cempuis</b> .....	<b>78</b>
<b>1.4 Por uma formação de um corpo anticlerical e comunalista: a educação do corpo para Ferrer y Guardia</b> .....	<b>90</b>
<b>CAPÍTULO 2 – UMA ESCOLA PROJETADA PARA “SER MODERNA”</b> .....	<b>104</b>
<b>2.1. A Escola Moderna de Barcelona: projeto de um modelo escolar “moderno”</b> .....	<b>104</b>
2.1.1 Contribuições teóricas de Clemence Jaquinet: aproximações com os movimentos de renovação pedagógica espanhol e a <i>Escuela Nueva</i> .....	<b>121</b>
<b>2.2. O ser moderno está impregnado de seus opostos: críticas dos anarquistas à Escola Moderna de Barcelona</b> .....	<b>131</b>
2.2.1 Moderação dos comportamentos: mudança de sensibilidades por meio das avaliações e classificação dos alunos.....	<b>140</b>
<b>CAPÍTULO 3 – HIGIENE, SAÚDE E NATUREZA</b> .....	<b>151</b>
<b>3.1 Médico escolar e sua função na Escola Moderna de Barcelona</b> .....	<b>152</b>
<b>3.2. Retificar o corpo e regenerar a moral da infância com vistas ao propósito libertário</b> ....	<b>175</b>
<b>3.3 Um retorno à natureza e a valorização dos instintos como potencial educativo</b> .....	<b>196</b>
<b>CAPÍTULO 4 – PRAZER E TRABALHO</b> .....	<b>209</b>
<b>4.1. “O prazer é um dos mais poderosos tônicos da saúde física!”</b> .....	<b>209</b>
<b>4.2 Educação, técnica e trabalho: o progresso humano e suas ambivalências</b> .....	<b>227</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>250</b>
<b>ANEXO I – CADERNO DE IMAGENS</b> .....	<b>257</b>
<b>FONTES</b> .....	<b>272</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>280</b>

## INTRODUÇÃO

Esta tese concentrou suas investigações nas proposições anarquistas relativas à educação dos corpos da infância, levando em consideração as contingências desse fundo comum que foi a modernidade, sobretudo o processo que usualmente conhecemos como escolarização ocorrido no curso dos séculos XIX e XX. Para tanto, tomamos a Escola Moderna de Barcelona (1901–1906) como objeto central, tendo como objetivo geral investigar suas prescrições e práticas de educação dos corpos dirigidas para a infância, nos anos finais do século XIX e início do XX. Destarte, como objetivos específicos, buscamos: 1. esclarecer a maneira como os diferentes agentes que integravam a Escola Moderna inventariavam ideias e práticas educativas em circulação no período; 2. compreender como se apropriaram das diferentes concepções, saberes e atividades direcionadas para a educação dos corpos; e 3. investigar os modos como aqueles saberes e concepções foram traduzidos em um projeto educativo que se propunha ser anarquista.

Isso se justifica uma vez que a referida experiência escolar foi reconhecidamente associada ao anarquismo. Fundada em 1901, por Francisco Ferrer y Guardia (1859–1909), estava no escopo de seus objetivos disseminar uma educação científica e racional para a infância. Ainda que os estudantes que integravam a Escola Moderna fossem um público diverso (filhos de comerciantes, de sindicalistas, de professores, de médicos etc.), preferencialmente sua proposta formativa estava voltada a atender meninos e meninas da classe trabalhadora, alijados do acesso à educação formal e à escola. Com efeito, a Escola Moderna conseguiu especial repercussão entre seus contemporâneos. Sua experiência alcançou outras localidades para além de Barcelona, e surgiram novas propostas escolares que a elevaram ao status de modelo, especialmente, nas Américas e na Europa.

No entanto, não foi a única experiência libertária a ganhar notoriedade em sua época. Pelo contrário, muito antes da sua fundação, iniciativas escolares anarquistas acabaram por ganhar visibilidade entre intelectuais dedicados a pensar a escola e a educação. Na última década do século XIX, foi publicada, na França, uma obra com o título *Éducation et Hérité: étude sociologique* (1890), de Jean Marie-Guyau<sup>1</sup>. O autor nessa obra empreende uma análise sociológica sobre o panorama educacional na Europa, nos anos finais do século

---

<sup>1</sup> A edição utilizada nesta pesquisa é: GUYAU, Jean-Marie. *Educação e Hereditariedade: estudo sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 2014. Para saber mais sobre a vida e as obras de Guyau e suas reflexões educacionais, ver: Miralles (2010).

XIX, esclarecendo algumas das realidades educacionais que estavam sendo desenvolvidas. Suas análises apresentam a ocorrência de variadas práticas e princípios que, no momento, estavam em voga entre os intelectuais preocupados com a educação: educação integral (física, intelectual e moral), método intuitivo, educação para o trabalho, preocupações com o corpo quanto à higiene e à saúde, esgotamento físico e necessidade de regulação das atividades pedagógicas, seriação, educação feminina, educação moral e da vontade, educação pela/para liberdade, entre outros assuntos abordados, com frequência, associados a experiências escolares. O que nos chama atenção é o fato de Guyau se preocupar em analisar as experiências anarquistas na educação, ao passo de expor uma análise crítica sobre *Yasnaia Polyana*, a escola de Leon Tolstói (1828–1910)<sup>2</sup>. Segundo Guyau (2014 [1890]), a experiência de Tolstói foi uma escola de “liberdade absoluta”, um “modelo da barbárie” que enfatizava a expressão de um projeto societário utopista, e por isso ele não poderia, de sua parte, referenciar essa experiência como modelo a ser imitado, uma vez que o plano destinado para a sociedade, isto é, o da democracia liberal, não coincidia com a proposta de Tolstói. O autor complementa, tecendo as seguintes reflexões:

O sistema anárquico de Tolstói pode ser aplicável quando é um Tolstói que dirige a escola; generalizado, ele seria intolerável. Não estamos absolutamente persuadidos de que, em qualquer lugar onde existam três crianças reunidas, o espírito de Jesus esteja com elas: é quase sempre o espírito do diabo – ou seja da barbárie primitiva e ancestral. Além disso, a escola deve ser a preparação para a vida social. A escola de Tolstói bem pode preparar a criança para uma sociedade com a que sonha o grande escritor – sem juízes, sem prisões e sem exércitos –, mas a anarquia escolar é uma detestável preparação para a vida organizada e *legal* das sociedades atuais. Não convém, desde a escola, persuadir a criança de que sua única lei é seu prazer, reprimido pelo dos outros, que a vida é feita para se divertir, que estude e trabalhe quando isso lhe parecer bom e que não faça mais nada quando tiver a ideia de nada fazer (p. 238, destaques do autor).

A relevância das advertências de Guyau está ancorada em duas questões: primeiro, a importância dada à escola como lugar apropriado de formação da infância para um projeto de sociedade. As reflexões de Guyau reforçam a necessidade do processo de escolarização na Europa, quando ficou evidenciada a função da escola como transmissora de uma cultura para a vida “organizada e legal”, isto é, a conformação de um modelo, com normatizações, que estava sendo sedimentado naquele momento. A modernidade, à luz das reflexões de Guyau, fixou à escola o propósito de regular impulsos e espontaneidades nas crianças, pois o “espírito do diabo” e a “barbárie primitiva” sobressaíam e deviam ser controlados a todo custo. Os

---

<sup>2</sup> Embora o escritor russo nunca tenha se autodenominado anarquista, alguns autores fazem essa associação, devido à sua amizade e por ele partilhar algumas ideias com Pierre Joseph-Proudhon (1809–1965) e com Piort Kropotikin (1842–1921). Estes últimos são considerados pensadores clássicos do anarquismo. Para saber melhor sobre os critérios que aproximam ou distanciam Tolstói do anarquismo, ver: Corrêa (2012).



excessos – principalmente o da liberdade – deviam ser ajuizados e disciplinados com o argumento de que essas pulsões instintivas não eram consideradas adequadas para a construção da sociedade moderna, estimulada pelos princípios republicano-liberais, que tomavam como exemplo os gestos e comportamentos da burguesia urbana e civilizada (VEIGA, 2002).

Além do mais, as reflexões enveredam para uma concepção de trabalho útil e penoso. Seria necessário cumprir sacrifícios, domar as satisfações, com o propósito de haver compromisso com o trabalho – e, para que isso fosse alcançado, seria preciso se abster de certos costumes. Ao invés de estimular prazer e divertimento nas crianças, elas deveriam se adequar a uma realidade controlada, pois antes de tudo viriam as obrigações do trabalho, a responsabilidade com os estudos, uma notável preparação para a vida adulta: processo que regularia a infância para se tornar uma engrenagem eficiente no meio de produção, forjando esse espírito do trabalho moderno, do qual evocava a disciplina, a eficiência, o vigor etc. como atributos a serem valorizados.

Diante das reflexões de Guyau, percebemos, também, que o corpo tomou proeminência na instituição escolar nesse período. Foram atribuídos à escola, na modernidade, os desejos de controlar os corpos e suas pulsões, a fim de reforçar uma determinada perspectiva para sua formação. Esse domínio estava inscrito no esforço de mudar as sensibilidades dos alunos para se tornarem indivíduos compromissados com o trabalho e as responsabilidades que dele derivam. Parece-nos fundamental ressaltar a dimensão da educação do corpo, que ganhou espaço nas propostas de escolarização do período. Sobre essa relação, Taborda de Oliveira e Fernandez Vaz (2004) afirmam que

Uma das expectativas que a nova ordem agregava sob o epíteto de modernidade era a da formação das almas, algo que, como se sabe, deriva do domínio do corpo e suas pulsões. Entre os dispositivos mobilizados nos esforços civilizadores, muitos foram desenvolvidos no sentido de redefinir o papel conferido ao corpo ou à corporalidade dos alunos no novo modelo escolar que se instaurava (p. 15).

Além disso, parece-nos que Guyau criticou a perspectiva escolar anarquista de Tolstói com o intuito de dar visibilidade e credibilidade a outro projeto de escolarização. Essa iniciativa do autor sugere o segundo ponto: Guyau teve a preocupação de analisar uma experiência escolar anarquista, mesmo sendo um modelo extremamente particularizado e distante das causas e projeções sociais que defendia. É evidente que Guyau tomou o exemplo da *Yasnaiia Polyana* para o desqualificar como projeto de escola – e de sociedade – a fim de reforçar o modelo que ele próprio acreditava ser o mais adequado. Um indicativo que revela o estado de conflito e disputa entre indivíduos e grupos que defendiam diferentes concepções

pedagógicas e projetos de escola, naquele momento. Deduzir isto não é exagero, uma vez que o contexto concatenava uma variedade de expectativas quanto a formação da infância, das quais insinuavam, também, diferentes projetos de modernidade.

Analisando a retórica de Guyau, percebemos ainda que os movimentos de renovação pedagógica e o processo de escolarização que estavam sendo delineados na Europa de alguma forma impactaram os anarquistas. O contrário também parece verdade, uma vez que as iniciativas anarquistas de escolarização foram alvo de críticas e análises de estudiosos especialistas em educação da época.

Ainda que Guyau pondere sobre a escola de Tolstói, por sua característica anarquista, vale delimitar, para as análises subsequentes desta pesquisa, qual experiência escolar anarquista está sendo tratada. Não é o caso de discutirmos se é ou não anarquista a escola de Tolstói, mas de salientar que o modelo escolar anarquista, objeto desta pesquisa, compõe um outro projeto de escolarização. A difusão do modelo escolar<sup>3</sup> da Escola Moderna de Barcelona manifestou-se inclusive com a adoção do nome – Escola Moderna – por outros grupos marcadamente socialistas, mas foi nos círculos anarquistas que ela se popularizou (CAPPELLETTI, 1994; PRADO DA SILVA, 2015a), não sendo iniciativa isolada nessa época.

Outro ponto que reforça a Escola Moderna de Barcelona como um projeto particular e centro irradiador de uma determinada cultura é o fato de haver uma normatização de alguns elementos curriculares – como manuais escolares, mobiliário, organização do espaço escolar, boletim oficial (imprensa pedagógica) e princípios e práticas pedagógicas (coeducação dos sexos, método intuitivo, educação integral, antiautoritarismo etc.). Tais normatizações foram difundidas como modelo a ser reproduzido e orientaram a abertura de novas sucursais da Escola Moderna (SOLÀ, 1978; SOLÀ, 1980; MORAES, 2013).

Diante dessas definições, consideramos um conceito importante para melhor representá-la o de “modelo concorrente” ao liberal, algo já aventado por Candeia (1994) e Barreira (2011) ao apresentar o “modelo alternativo ao liberal” quando investigam a Escola Oficina Nº 1 em Lisboa. É evidente que podemos supor a existência de outros “modelos concorrentes” ao liberal no contexto espanhol além da Escola Moderna de Barcelona,

---

<sup>3</sup> Mobilizamos o uso do termo “modelo escolar”, igualmente utilizado por Carvalho (2011), que sugere um conjunto de estratégias, prescrições, práticas e políticas que, por meio de dispositivos e artefatos, deram visibilidade à prática docente e à formação da instituição escolar na modernidade. Como a autora salienta, “centrada na reprodução de um modelo escolar por meio de estratégias de produção de visibilidade de práticas exemplares, essa lógica punha em cena dispositivos de propagação e implantação de ‘bons moldes’ e de homogeneização das práticas docentes.” (p. 185).

inclusive de outras proposições anarquistas e, além delas, de outras associadas às correntes socialistas. A reflexão tem o propósito de incrementar o conceito já utilizado pelos historiadores, pois nos parece que os autores queriam dizer a mesma coisa que nós; todavia, acreditamos que a ideia de “concorrência” retrata melhor as investidas da Escola Moderna. O termo “alternativo” pressupõe a existência de um conjunto de opções a serem escolhidas nesse lugar da cultura pelos seus atores, algo que remete a uma compreensão consensual, de fácil solução entre os reformadores educacionais. Bastaria que se definisse o modelo que contemplasse, por seus interesses e necessidades, um indivíduo ou grupo e que esse modelo fosse reproduzido. Portanto, a ideia de “concorrente” revela-se como mais propositada, tendo em vista que desnuda esse espaço da cultura como lugar de reações, de conflitos e de troca. Logo, torna-se mais fidedigno à representação da Escola Moderna como um “modelo concorrente”, pois é mais significativo quanto às tensões que se apresentam no itinerário de sua história e, sobretudo, à particularidade do seu projeto de escola e às utopias por uma “outra” sociedade moderna.

Prosseguindo para um assunto complementar, mas não menos importante, é necessário definirmos o que é anarquismo. É recorrente, no tempo presente, caracterizar o anarquismo como um estilo de vida ou uma concepção idealista que busca uma sociedade simplista e primitiva, desvalorizando os intentos da modernidade; ou, também muito comum, como prática alternativa comportamental, geralmente associada a artistas e grupos antissistemas (punks, hippies, andarilhos, entre outros). Existem, ainda, interpretações errôneas mais graves, geradas por anacronismos e pela negligência com a produção do conhecimento histórico, nas quais o anarquismo é associado a ideais liberais-capitalistas, resultando no anarcocapitalismo ou anarcoliberalismo. É preciso suprimir essas categorias para que não haja equívocos no decorrer das análises.

Consideramos, nesta tese, que o anarquismo é uma ideologia de inspiração iluminista que surge na Europa, derivado dos diferentes eventos históricos (revoltas, revoluções, manifestações populares etc.) durante o século XIX. Por esse motivo, ecoa muitos dos temários em relevo na modernidade, tais como reflexões sobre liberdade e direitos individuais e coletivos, igualdade de direitos e deveres sociais, a interpretação da realidade através da ciência e do pensamento racional, entre outros. Complementa-se, ainda, que é

uma ideologia socialista e revolucionária que se fundamenta em princípios determinados, cujas bases se definem a partir de uma crítica da dominação e de uma defesa da autogestão; em termos estruturais, o anarquismo defende uma transformação social fundamentada em estratégias, que devem permitir a substituição de um sistema de dominação por um sistema de autogestão (CORREA, 2012, p. 79).

Suas bases estratégicas fundaram-se, em decorrência do processo histórico, em princípios antiautoritários, entre eles o anticapitalismo. Além disso, as bases estratégicas dessa ideologia creem que a superação de toda forma de dominação somente é possível com a organização das classes trabalhadoras, e nunca por meio de concessões e reformas do Estado. Nesse sentido, para o anarquismo, todas as ações devem ser independentes e representar interesses exclusivos das classes trabalhadoras (CORRÊA, 2012). Suas bases estratégicas podem ser estabelecidas de diferentes formas organizativas, que vão desde a organização dos trabalhadores em sindicatos e associações de classe – tendo sua prática orientada pelo princípio da ação direta: greves, boicote, sabotagem etc. – até as iniciativas de educação e cultura – bibliotecas, cafés e centros de convivência, teatro, festividades e escolas (PRADO DA SILVA, 2015b).

Diante do exposto, eleger a Escola Moderna como objeto de pesquisa significa enfrentar uma temática que tem sido mantida em silêncio no campo historiográfico. Parece evidente que a correlação de poderes estabelece ritos e procedimentos a serem respeitados, o que resulta na priorização de temas supostamente mais legítimos de serem investigados historicamente. Como reforça Vieira *et al.* (2007), o apagamento da história, a não lembrança, também perpassa a dimensão de poder, ou seja, a dominação de um grupo ou classe condiciona a memória sobre o outro que pode ser considerado diferente, exótico, incomum, inapropriado, incorrigível etc.

A trama da luta de classes envolve não apenas práticas, atitudes, como também a memorização do acontecer social que também faz parte do exercício do poder. Faz parte do exercício do poder ocultar a diferença, a contradição, decidindo o que deve ser lembrado, como deve ser lembrado e, em contrapartida, o que deve ser esquecido (VIEIRA *et al.*, 2007. p. 27).

Dessa forma, o que justifica esta pesquisa é a compreensão de como uma experiência particularizada se relacionou com fenômenos ou acontecimentos históricos, com um universo mais amplo (modernidade, processo de escolarização, movimentos de renovação pedagógica etc.), seja para reforçar a existência de um modelo hegemônico naquele momento, ou para demonstrar que havia iniciativas de escolarização que desenvolveram outras formas de operar e que também fluíram nesse campo da cultura.

Diante dessa problemática, consideram-se os seguintes questionamentos: em que medida as utopias anarquistas aguçaram a educação dos corpos na Escola Moderna de Barcelona? Que representatividades teórico-metodológicas sobre educação circularam como experiência escolar? Como as retóricas higienistas que circularam pelos extramuros da Escola Moderna a impactaram? O que existe de continuidade e/ou ruptura comparado a outras

experiências educativas, sejam anarquistas ou de outro viés ideológico, à sua época? Uma das hipóteses é que, embora alguns elementos do pensamento moderno tenham sido incorporados pela Escola Moderna de Barcelona, de formas aparentemente semelhantes a outras experiências escolares com distintas orientações ideológicas, como os saberes e as retóricas higiênico-sanitárias, esses saberes estiveram associados a prescrições e práticas corporais sob o suporte ideológico do anarquismo, tendo princípios antiautoritários (anticlericalismo, anticapitalismo etc.) como vetores de sua argumentação.

### **Estudos sobre a Escola Moderna de Barcelona**

Sem dúvida, para melhor esclarecermos sobre a concepção de um “modelo concorrente”, é preciso abrir a “caixa preta” da Escola Moderna, examinar seu cotidiano escolar e compreender o que a difere do modelo hegemônico liberal, uma carência metodológica que tem se apresentado nos estudos a esse respeito. Podemos confirmar tal fato quando verificamos a historiografia sobre o tema. Dessa forma, é importante destacarmos os estudos que se dedicaram à temática da educação libertária e do anarquismo (DOMMANGET, 1972; LUIZZETO, 1986; GALLO, 1995, 2007; MORAES, 1999; KASSICK e KASSICK, 2004; BARREIRA, 2011; PERES, 2012; PRADO DA SILVA, 2015a; 2015b; 2019; BILHÃO, 2016), tendo em vista que alguns desses estudos foram originados de grupos de pesquisa que vêm atuando sobre a temática<sup>4</sup>.

Ademais, é fundamental destacarmos as pesquisas concentradas nas análises sobre a biografia de Francisco Ferrer y Guardia e sobre a Escola Moderna de Barcelona (TOMASSI, 1988; SAFÓN, 2003; TRAGTENBERG, 2004; CAPPELLETTI, 2012; PRADO DA SILVA, 2016). Essas pesquisas têm importantes contribuições no campo da História da Educação, contudo limitam-se a uma história “laudatória”, sendo excessivamente descritivas. Já outras pesquisas apresentam uma problemática mais clara de investigação, como as que tratam da relação de Ferrer y Guardia e a maçonaria (SANCHEZ I FERRE, 1994; LÁZARO, 2009), de Ferrer y Guardia com o republicanismo e o anarquismo (AVILÉS, 2003; 2006) e de Ferrer y

---

<sup>4</sup> Não podemos negligenciar os grupos que apresentam linhas de pesquisa sobre educação libertária ou que já produziram algum estudo sobre a temática. No levantamento realizado até a finalização desta tese, foram mapeados os seguintes grupos: Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira (Unirio); Grupo de Pesquisa História, Memórias e Narrativas em Educação (Unisc); Grupo de Estudos da História da Educação e Religião (USP); Focus – Grupo de Pesquisa sobre Educação, Instituições e Desigualdade (Unicamp); Grupo de Pesquisa em Educação: Políticas Públicas, Infância e Culturas escolares (Unisa); e Grupo de Pesquisa Poder Político, Educação, Lutas Sociais (USP).

Guardia e sua rede de contatos militantes e cientistas (SILVA, 2013). Embora sejam estudos relevantes, todos têm em seu cerne o mesmo problema: a centralização das investigações na produção intelectual e na trajetória de vida de Ferrer y Guardia<sup>5</sup>. Diante disso, consideramos esse dado ainda como um limite nos estudos sobre a Escola Moderna de Barcelona.

Entretanto, existem outras pesquisas que foram além e se concentraram em analisar outros colaboradores da Escola Moderna de Barcelona, como as pesquisas de Silva (2018) e Moraes (2013), que se dedicaram, cada qual com seu devido peso, à participação e contribuição pedagógica de Clemence Jacquinet na direção da Escola Moderna de Barcelona. Podemos incluir, entre as pesquisas que têm avançado nas análises sobre a Escola Moderna e nas contribuições investigativas sobre o cotidiano escolar, os estudos de Solà (1978; 1980), que focalizam a cultura escolar na Escola Moderna de Barcelona e o surgimento das escolas racionalistas na Cataluña. A pesquisa do historiador catalão é instigante, pois as fontes utilizadas, se comparadas às de outras pesquisas, são das mais originais. Solà utilizou-se de fontes primárias da Escola Moderna, mobilizando os números do *Boletín de La Escuela Moderna* e cruzando-os com entrevistas de ex-alunos. Apesar de todas as problemáticas que podem ser geradas pela utilização de fontes orais, questões metodológicas que preocupam o autor, ainda é uma contribuição de pesquisa indiscutível e que se diferencia das demais pesquisas aqui citadas.

Além disso, devemos destacar a pesquisa sobre a editora *Publicaciones de La Escuela Moderna* e sua produção editorial (VELAZQUÉZ VICENTE, 2008), que se preocupou em analisar todas as fases da editora da Escola Moderna (1901–1909/1912–1920/1925–1936) e as edições de todos os manuais. Em análise semelhante, temos a pesquisa de Muro (2009) sobre os manuais escolares utilizados como livros de leitura na Escola Moderna. As investigações da autora são relevantes porque nos fornecem um panorama sobre o cotidiano escolar; mais do que isso, são uma verdadeira contribuição para o campo da história do currículo devido às suas análises sobre a distribuição de tempo e os processos avaliativos que ocorreram na Escola Moderna.

Esse é um breve panorama sobre as pesquisas no campo da História da Educação que têm se dedicado aos estudos sobre a Escola Moderna de Barcelona. Contudo, devemos dar destaque a outros importantes estudos que balizam nossa tese. Primeiramente, a pesquisa de

---

<sup>5</sup> No centenário da morte de Francisco Ferrer y Guardia, foi publicado um dossiê sobre o pedagogo catalão e a Escola Moderna de Barcelona, organizado pelo pesquisador Pere Solà, na revista *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* Núm. 16 (julio-deseembre, 2010), da Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana. Nesse dossiê, foi realizado um balanço sobre a produção historiográfica dedicada à Escola Moderna de Barcelona e Ferrer y Guardia, apresentando importantes estudos investigativos sobre a temática.

Leutprecht e Dallabrida (2018), que oferece importantes passos analíticos sobre a Escola Moderna de Barcelona e faz problematizações relevantes. No que diz respeito à classificação dos alunos, ao método intuitivo, à higiene escolar e coeducação de sexos e classes sociais, os pesquisadores examinam tais prescrições e práticas na Escola Moderna, relativizando-as com as ideias que circulavam naquele momento. Os autores, ainda, definem a Escola Moderna de Barcelona como um “modelo escolar racionalista” que foi amplamente difundido e apropriado em outras experiências escolares. As características ditas como próprias desse “modelo escolar racionalista” são a “educação científica e racional, coeducação social e de gênero, educação integral e higiene da infância” (p. 384); entretanto, os autores não apresentam as características do “modelo liberal” ou “modelo hegemônico” ou “modelo dominante” para que se possam verificar as distinções e as motivações do enquadramento da Escola Moderna como um “modelo escolar racionalista”. Conforme demonstrado pelos próprios autores, as características da Escola Moderna são bastante similares a outras experiências escolares que circulavam naquele período (p. 382). Embora não seja uma pesquisa com o objetivo central focado nas análises sobre a Escola Moderna de Barcelona – seu principal propósito é verificar a apropriação desse “modelo escolar racionalista” no Brasil, pelo militante anarquista João Penteado –, os autores ressaltam o problema que reside em diversos estudos sobre a Escola Moderna, os quais centram suas análises em fontes produzidas apenas por Ferrer y Guardia, e sugerem, também, avanços investigativos, como por exemplo a ampliação do *corpus* documental sobre esse objeto.

Faz-se primordial, também, darmos relevância ao trabalho produzido por Luciana Eliza dos Santos (2014) em sua tese de doutorado. A pesquisadora dedica-se a argumentar sobre como as experiências escolares anarquistas, mais especificamente na Escola Moderna de Barcelona, se diferenciam do projeto escolar dos liberais-republicanos no fim do século XIX e início do século XX. Com o título bastante sugestivo, “*A educação libertária e o extraordinário: traços de uma pedagogia (r)evolucionária*”, Santos (2014) salienta que a Escola Moderna de Barcelona é “extraordinária”, uma vez que se diferencia das escolas “ordinárias” e hegemônicas, de mesmo contexto, que estavam alinhadas a uma perspectiva liberal-republicana.

Analisando toda a fase de existência da Escola Moderna (1901–1906) e o período da Liga de Educação Racional para Infância (1908), fundada por Ferrer y Guardia e outros anarquistas, e operando com as fontes oriundas da Escola Moderna – como manuais escolares, o *Boletín de La Escuela Moderna* e a revista *Ecole Renouvée* (órgão informativo da Liga na França) –, Santos (2014) conclui que a diferença da Escola Moderna para os demais projetos

escolares está no seu objetivo de emancipar as classes populares fornecendo-lhes uma educação científica e racional para que se alcançasse a transformação social. Ademais, os conteúdos ensinados e aplicados, por meio dos manuais escolares, aludiam ao anticlericalismo, antiestatismo e antimilitarismo, ou seja, princípios antiautoritários. Esses princípios, mesmo não sendo exclusivos da Escola Moderna, não eram conteúdos ensinados nas instituições escolares hegemônicas, daí a sugestão da autora em adjetivar a Escola Moderna como “extraordinária”.

Embora Santos (2014) realize determinadas afirmações que devam ser reconsideradas por falta de evidências – dando a supor, por exemplo, que a Escola Moderna de Barcelona praticava a autogestão e essa era uma recomendação de Ferrer y Guardia (p. 32-33); ainda que sua pesquisa careça de algumas problematizações sobre os princípios pedagógicos na Escola Moderna (por exemplo, a coeducação de sexos e classes sociais é análoga à equidade no ensino?); e apesar de a similitude na organicidade da Escola Moderna se relacionar com outros projetos escolares da mesma época e contexto e isso não ser posto em conflito (seriação, racionalização do tempo e espaço escolar, avaliação classificatória etc.) –, a pesquisa que estamos desenvolvendo se alinha à definição sugerida pela autora.

Essa tese considera que concepções históricas como a Escola Nova – a escola liberal que se tornou hegemônica nas sociedades ocidentais e possui investidas historiográficas muito sólidas –, se fez em um terreno de debate, interlocuções e disputas diretas ou indiretas sobre como e para que transformar a escola. As experiências e os educadores (*anarquistas*) aqui evidenciados representam um campo de interlocução e antagonismo em relação os reformadores liberais da educação, assim como os conservadores e confessionais (SANTOS, 2014, p. 200, *destaque nosso*).

A Escola Moderna está nesse campo de disputa à luz de um propósito: ser um projeto escolar alternativo (e, para nosso entender, um “modelo concorrente”). Entre apropriações e ressignificações estão os meandros da construção dessa concepção pedagógica que se posiciona de maneira oposta aos ditames hegemônicos do modelo escolar liberal-republicano. Esse é o diferencial da Escola Moderna, ou, como sugere a autora, o que a faz ser extraordinária.

Por fim, devemos destacar o estudo de Torrebadella-Flix (2016), pois o escopo do trabalho do pesquisador se relaciona com os objetivos das nossas investigações. Torrebadella-Flix debruçou-se sobre a Escola Moderna de Barcelona e suas prescrições e práticas corporais, sendo, até então, o único trabalho encontrado por nós que se relaciona com a temática da educação do corpo na Escola Moderna de Barcelona. O pesquisador contribui com reflexões importantes, contudo o trabalho está limitado quanto ao uso das fontes, tendo



mobilizado apenas alguns números do *Boletín de La Escuela Moderna* e o manual escolar *Las Aventuras de Nono* (1905), o que nos faz supor que as reflexões do autor carecem de cruzamento de fontes diretas e indiretas da Escola Moderna e de um melhor diálogo com a historiografia. Este último é reforçado pelo recorte que o autor realiza na pesquisa ao verificar a “educação física” na Escola Moderna – “É por esta razão que apresentamos um estudo cujo objetivo pretende (re)localizar, entre coordenadas tangíveis e críticas, o alcance social da suposta educação física no projeto escolar de Ferrer.” (p. 172, tradução nossa<sup>6</sup>) –, o que parece ser um risco de anacronismo, pois os estudos sobre a história do currículo e das disciplinas escolares demonstram que a disciplina “educação física” ainda não estava presente nos programas escolares na Espanha (VIÑAO, 2004; 2010). Ademais, Torrebadella-Flix mobiliza um conjunto de conceitos herdados das reflexões de Michel Foucault (1987), tais como “microfísica do poder” e outras ideias de mesma origem que reduzem as práticas de educação dos corpos a “dispositivos de dominação”, supondo que todas as investidas das experiências educacionais burguesas tinham como finalidade o controle e a submissão das classes trabalhadoras. Vemos com reticências essa ótica interpretativa, pois nos parece uma ótica extremamente reducionista e engessada no que se refere às próprias alternativas de libertação, emancipação e de ruptura embrionadas em outras experiências educacionais. Se todas as ações voltadas aos corpos são consideradas como uma forma de dominação e, porventura, as práticas educacionais da Escola Moderna são bastante similares às da experiência burguesa, somos induzidos a afirmar que a Escola Moderna também se utiliza de dispositivos de dominação para esse fim. Como tentaremos demonstrar ao fim da tese, esse não é um retrato correto, e a mobilização desses conceitos não contribui para uma interpretação verossímil, mais próxima da realidade.

Essas reflexões e críticas sobre esse estudo têm total relação com a nossa pesquisa: há intenção de ampliarmos as investigações, tanto no que diz respeito ao conjunto de fontes organizadas quanto no recorte analítico sobre os saberes, prescrições e práticas relacionadas à educação dos corpos na Escola Moderna de Barcelona.

---

<sup>6</sup> Todas as traduções foram realizadas pelo autor, tendo sido auxiliado nas traduções em castelhano por María Clara Ruiz e Renata Passos Freire Ferreira e, nas traduções em francês, por Danielle Sousa de Miranda.

## Algumas explicações sobre “modernidade”

Afinal, por que Escola Moderna? Entre diferentes concepções ideológicas e compreensões sobre inovação e modernização social, bem como educacional, o que era considerado como moderno por homens e mulheres que contribuíram com essa experiência escolar? Nesse sentido, com o intuito de responder a essas perguntas ao longo da tese, alguns estudos sobre a modernidade podem nos ajudar. Inicialmente, as reflexões do filósofo americano Marshall Berman (1988) que, em sua obra *“Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade”*, sintetiza o significado de ser moderno.

Ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor – mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos. A experiência ambiental da modernidade anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia: nesse sentido, pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana. Porém é uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia (p. 15).

No entendimento do autor, a modernidade é uma experiência histórica que superou e transcendeu todos os limites de seu alcance; um fenômeno imensurável, ultrapassando todas as barreiras geográficas, religiosas, de classes e ideológicas e que, de alguma maneira, invariavelmente, atingiu toda a humanidade. Aliás, o processo de construção desse arcabouço moderno está presente no fluxo de causas e efeitos de um conjunto de acontecimentos relacionados com “as descobertas científicas, as revoluções da indústria, as transformações demográficas, as formas de expansão humana, os Estados nacionais, os movimentos de massa, todos impulsionados, em última instância, pelo mercado mundial capitalista” (ANDERSON, 1984, p. 3). Amiúde, a intensificação do capitalismo como modelo ideal de organização da sociedade, o surgimento dos Estados-nações e das democracias representativas, sobretudo no Ocidente, o exôdo rural para as metrópoles, os avanços técnicos e tecnológicos na ciência e no mundo produtivo de modo a transformar os meios de produção e a funcionalidade dos sujeitos no progresso da indústria, tudo isso são contingências relevantes desse período histórico. Todas essas mudanças conduziram a uma nova sensibilidade, a partir do século XIX. Como salienta Berman (1988), é possível perceber uma experiência moderna vivenciada pelos indivíduos, uma “atmosfera de agitação e turbulência, aturdimento psíquico e embriaguez, expansão das possibilidades de experiência e destruição das barreiras morais e dos compromissos pessoais, auto-expansão e autodesordem, fantasma na rua e na alma – é a atmosfera que dá origem à sensibilidade moderna.” (p. 18).

A modernidade é entendida pelo autor como um extravagante cerco de contradições, de experiências que geram tanto alegria e otimismo social quanto uma profunda tristeza e descrença na humanidade. Como Berman salienta, o século XIX foi fundamental para a constituição desse entendimento de modernidade, e o autor descreve como a experiência da vida moderna constituiu novas sensibilidades.

Se nos adiantarmos cerca de um século, para tentar identificar os timbres e ritmos peculiares da modernidade do século XIX, a primeira coisa que observaremos será a nova paisagem, altamente desenvolvida, diferenciada e dinâmica, na qual tem lugar a experiência moderna. Trata-se de uma paisagem de engenhos a vapor, fábricas automatizadas, ferrovias, altas zonas de industriais; prolíficas cidades que cresceram do dia para a noite, quase sempre com aterradoras consequências para os seres humanos; jornais diários, telégrafo, telefones e outros instrumentos de *media*, que se comunicam em escala cada vez maior. Estados nacionais cada vez mais fortes e conglomerados multinacionais de capital; movimentos sociais de massa, que lutam contra essas modernizações de cima para baixo, contando só com seus próprios meios de modernização de baixo para cima; um mercado mundial que tudo abarca, em crescente expansão capaz de um estarrecedor desperdício e devastação, capaz de um excesso de solidez e estabilidade. Todos os grandes modernistas do século XIX atacam esse ambiente, com paixão, e se esforçam por fazê-lo ruir ou explorá-lo a partir do seu interior; apesar disso, todos se sentem surpreendentemente a vontade em meio a tudo isso, sensíveis às novas possibilidades, positivos ainda em suas negações radicais, jocosos e irônicos ainda em seus momentos de mais grave seriedade e profundidade. (idem, *destaque do autor*).

O autor simplifica o entendimento de modernidade, considerando-o como um emaranhado de experiências que se entrecruzam em nuances de contradições e ações paradoxais. Nesse sentido, o percurso das conquistas alcançadas pela humanidade, através das ciências e do trabalho, está permeado, simultaneamente, pelos grandes desastres, fome, desigualdade e doenças, extrapolando a luz da compreensão, consolidando uma das principais características da sociedade moderna. Essa é a nova diretriz sensível que a modernidade impõe aos indivíduos: está na percepção da vida industriosa e laboral, dos grandes feitos da industrialização e da maquinaria; nas conquistas científicas que, por meio da ciência sanitária, possibilitaram a estabilização de doenças e a melhoria da vida urbana. Em contrapartida, a metrópole urbanizada gerou uma superpopulação refugiada dos meios rurais por falta de emprego e comida, tendo como consequência o aumento da desigualdade social e a intensificação da luta de classes.

É impreterível esse entendimento sobre modernidade aludido por Berman, pois o aspecto que se ancora no contraditório será fundamental em nossas considerações, uma característica a que retornaremos novamente mais à frente. Por ora, deixemos essa dimensão de lado e voltemos a nos perguntar: por que a Escola Moderna é considerada moderna? Devemos identificar de quais características de modernidade ela se apropria. Um bom modo de dar continuidade a esta análise é ressaltar um movimento comum entre os modernos: o

estado de digressão e rompimento com o pensamento tradicional, que se encontrava preso à passividade do homem aos desejos divinos. Essa dinâmica processual foi dominante no período estabelecido pelos governos absolutistas, em que esse modo de pensar o mundo foi ferramenta de controle moral e ideológico, apoiada, principalmente, pela Igreja Católica na Europa. Ao abordar o tema sobre os termos antigo/moderno, LeGoff (1988) explica que

o estudo do par antigo/moderno passa pela análise dum momento histórico que segrega a ideia de ‘modernidade’ e, ao mesmo tempo, a cria, para denegrir ou exaltar – ou simplesmente, para distinguir e afastar – uma ‘antiguidade’, pois que tanto se destaca uma modernidade para a promover como para vilipendiar (p. 372).

Isso significa que a característica de ruptura com um pensamento do passado deve ser enquadrada em um contexto histórico, pois se relaciona com acontecimentos reais que, no caso da Escola Moderna de Barcelona, estão ligados ao rompimento com o pensamento das escolas confessionais, como é aventado em seu próprio programa: “Os produtos imaginativos da inteligência, os conceitos *a priori*, toda a série de especulação fantasiosa dada como verdade e imposta até agora como critério diretor da conduta do homem” (FERRER Y GUARDIA, 2013 [1912], p. 43, tradução nossa) devem ser substituídos, “sem complacência com os procedimentos tradicionais” (idem, tradução nossa), pelo “ensino baseado nas ciências naturais” (idem, tradução nossa). Talvez aqui esteja o principal elemento que vigora entre o rompimento, realizado pela Escola Moderna, do ser antigo com o ser moderno, uma dimensão amparada pelo esclarecimento sob a égide do pensamento racional e científico. A primazia desse elemento está no controle da natureza, pelo homem, por meio do pensamento racional, fato que foi impulsionado a partir da instrumentalização da ciência e da razão, tornando o homem um agente ativo, transformador do mundo, e solicitando um deslocamento de sua visão sobre a natureza. Essa nova característica de pensar o homem e o mundo forneceu ferramentas para esse mesmo homem exigir, reivindicar, resistir e lutar por tudo aquilo que, de alguma maneira, se relacionasse às suas condições de vida. Sobre esse acontecimento, Berman (1988) ressalta o quanto a revolução burguesa forneceu a esse novo modo de observar e entender o mundo, agora sob um olhar moderno, empírico, racional e científico.

As revoluções burguesas, arrancando fora os véus ‘da ilusão religiosa e política’, haviam deixado as feridas abertas, mas ao mesmo tempo tinham descoberto e exposto novas opções de esperanças. Ao contrário da gente comum de todas as épocas, que havia sido interminavelmente traída e explorada por sua devoção aos ‘superiores naturais’, os homens modernos, lavados na ‘água gelada do cálculo egoísta’, estão livres da deferência dos senhores que os destroem, mais animados que entorpecidos pelo frio. Como agora eles sabem pensar por e para si mesmo, exigirão contas do que seus chefes e dirigentes fazem por eles – e fazem a eles – e estarão prontos a resistir e a se rebelar toda vez que não estiverem recebendo nada valioso em troca (p. 107).

Para Berman, à luz de uma análise marxista sobre a modernidade, revela-se o quão promissoras foram as revoluções burguesas que estipularam, radicalmente, um novo modo de o homem pensar o mundo e suas ações. O homem deixa de ser passivo em relação aos desejos divinos e aos governos absolutistas: agora ele age e pensa, pois domina a ciência e se utiliza da razão para ter um pensamento crítico e autônomo.

O esclarecimento racionalista da Escola Moderna pode muito bem ser associado à ideia de modernidade, bem como a uma ideia oriunda de uma burguesia esclarecida – instruída ou não, mas consciente de que classe pertencia, seus valores destoavam de uma elite econômica, como também da aristocracia, e com claras inclinações e deferências aos anseios de uma classe trabalhadora –, o que não quer dizer uma ideia genuína da burguesia liberal-capitalista. Como afirma Le Goff (1988), a ideia de “moderno” esteve sempre vinculada a uma minoria intelectual e política da burguesia europeia, não sendo, inicialmente, introduzida às classes subalternas. Com efeito, a Escola Moderna apropriou-se dessas características modernas, tanto nos seus aspectos de interpretação do mundo subjazendo à ciência e à razão, como na ação revolucionária dessa burguesia esclarecida, no sentido da mobilização desse pensamento científico e sua linguagem como artifício promotor de transformações do mundo. Em ambos os casos, os valores se equipararam, e a busca da autonomia de pensamento, através da análise das coisas concretas e reais e da instrumentalização da ciência e da razão, foi considerada um ato de resistência e de luta com a finalidade de se alcançar a emancipação econômica, política e moral das classes populares. Portanto, aqui repousa a diferença entre a Escola Moderna e a burguesia capitalista. Conquanto essa burguesia liberal tenha revolucionado o modo de pensar o mundo, também esteve, tão somente, preocupada com seus costumes privados, com o acúmulo de bens e propriedades a fim de marcar seus privilégios de classe, sua avidez pelos investimentos e negócios; ou, ainda, de modo a estabelecer sua distinção de classe, usualmente se utilizou da entrada no sistema educacional como um modo sutil de fechar um circuito privativo de convivência entre seus pares e seus filhos. Da mesma forma, esse acesso foi usado como uma via de ascensão social para essa burguesia intermediária que vislumbrava alçar os status das altas castas burguesas. Isso em parte se justificava, pois, no acesso à instrução formal e sua cadeia meritocrática, residia um relevante traço de privilégio para os que conseguiam se inserir, naquele período, uma vez que a classe proletária e as baixas castas da burguesia (artesãos independentes, lojistas, trabalhadores dos setores de serviços etc.) tinham que enfrentar muitos obstáculos para introduzir um de seus filhos ou filhas no sistema de educação formal (HOBSBAWM, 2019, p. 270-279). Por outro lado, a Escola Moderna operava com essa libertação do pensamento como dissidência dos

anseios privativos dos capitalistas, no sentido de estabelecer que o conhecimento científico deveria ser estendido a todos, ou seja, deveria ser universal.

Por todas as partes dissipam os erros tradicionais; com o procedimento seguro da experiência e da observação, podemos capacitar os homens para que formem exata doutrina, critério real sobre os objetos e as leis que os regulam, e no momento presente, com autoridade inconclusiva, indiscutível, para o bem da humanidade, para que termine de uma vez o exclusivismo e o privilégio, se constituam em diretora única da vida do homem, procurando inflá-lo de um sentimento universal, humano (FERRER Y GUARDA, 2013 [1912], p. 43, tradução nossa).

Esse sentimento universal e humano traduz-se por uma herança iluminista postulada pela Escola Moderna, em que se reclama pela paz e a igualdade social entre todos os homens. Portanto, acreditamos que a concepção da Escola Moderna também tinha suas aspirações nessa burguesia revolucionária de se identificar com esse projeto “moderno” burguês e, por conseguinte, engendrar a busca por uma sociedade em que todos os indivíduos fossem capazes de gozar dos mesmos direitos usualmente garantidos a essa minoria burguesa<sup>7</sup>. A inteligibilidade desse aspecto denota-se por seu caráter transformador, no sentido revolucionário do termo, em que se supõe a necessidade de transformação radical da

---

<sup>7</sup> Esse é um debate fundamental a ser realizado sobre o anarquismo, uma agenda específica que requer uma preocupação maior entre os historiadores, a saber, pensar o anarquismo como uma ideologia moderna, herdeira das acepções iluministas e da Revolução Francesa (1789) e embrionada nas utopias revolucionárias dessa burguesia esclarecida. Isso talvez seja facilmente aceitável entre os historiadores sociais no momento e não seja algo tão original, mas que pese a necessidade de estudos que reforcem esse consenso – o que já vem sendo dito sobre o socialismo, há algum tempo, conforme constatamos nas afirmações já reiteradas por Marx (2011[1852]) em “*O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*”. Aparentemente, examinando a obra de Marx, os acontecimentos mais significativos que revelam os vestígios deixados na História sobre o desvelar do socialismo na Europa talvez estejam focalizados nas inúmeras revoltas posteriores à Revolução Francesa. Quando as utopias revolucionárias da pequena burguesia se combinaram com os anseios do proletariado, estava marcado, então, um momento-chave na História, uma notável cisão entre democratas-socialistas (pequenos burgueses e proletariado) em oposição à burguesia contrarrevolucionária (média e alta burguesia e aristocracia conservadora) (MARX, 2011). Portanto, em um dado momento da História, toda essa utopia precedente dos intelectuais burgueses se uniu aos interesses populares por ascensão social e melhoria das suas condições de existência, escancarando, assim, as contradições da revolução burguesa do passado, ocasionando um processo de aprimoramento, teórico e prático, do socialismo, de modo a estabelecer pressupostos de um projeto alternativo de sociedade. Supostamente, o anarquismo não se afasta muito dessa constatação, sendo aventada essa possibilidade por Max Nettlau (2014 [1935]) quando identifica o “espírito anárquico” em alguns pensadores europeus pós-revolução francesa, de modo a ser consolidada em uma teoria mais robusta e complexa com Pierre Jouseph-Proudhon (1809–1865) e Mikhail Bakunin (1814–1876). Contudo, é importante uma agenda de investigações que elabore uma análise mais detida sobre a construção desse processo histórico, incluindo uma categoria fundamental nessas análises, que é a *experiência humana* e suas contradições abertas. Identificar essas pistas da origem do anarquismo associadas a um pensamento burguês de legado iluminista, longe de desqualificar o anarquismo, pelo contrário, localiza-o como um pensamento “moderno” (embrionado no período histórico denominado “Modernidade” e que, de alguma maneira, se apropriou do projeto “moderno”, isto é, liberal-republicano, estando, por conseguinte, a elaborar um projeto concorrente), vinculado a todos esses processos históricos de transformação do mundo e, substancialmente, corroborado pelas aspirações proletárias. Uma possível sugestão para os historiadores sociais é que estes se aparam na História dos Conceitos a fim de identificar, em uma perspectiva diacrônica, os significantes e significados do vocábulo “anarquia”, até, finalmente, o aparecimento e os usos do neologismo “anarquismo”. Entretanto, é necessária uma investigação de temporalidade alargada para ser possível a constatação das mudanças do vocábulo no decorrer de um longo período histórico.

sociedade para que todos possam ter o mesmo acesso às conquistas da era moderna. Diante disso, a emancipação das classes populares está associada à garantia do acesso aos mesmos privilégios reservados a essa burguesia.

Esse desejo de mudança, de transformação social para algo “novo”, aparente na Escola Moderna, também sugere outro elemento dessa ideia moderna. De acordo com Le Goff (1988), “a tomada de consciência da modernidade exprime-se, muitas vezes, pela afirmação da razão – ou da racionalidade – contra a autoridade ou a tradição” (p. 390). Sendo que essa ruptura de pensamento advém de uma modificação na chave de compreensão do mundo e do homem, a ciência gerou a possibilidade de mudança e transformação da natureza. Esse ímpeto de mudança, avanço e progresso é outra marca da modernidade, como afirma o próprio autor. “Como sempre, o que sustém esta concepção (de progresso) e a faz desenvolver são os progressos científicos e técnicos, os sucessos da revolução industrial, a melhoria” (idem, p. 353).

Essa linha também é sustentada por Berman (1988) quando sugere que um dos grandes inimigos contra os quais os ditos “modernos” lutavam era a ideia de estabilidade. Para “ser moderno” era preciso estar em uma incessante busca pelo novo, pela renovação, pela transformação das coisas, pelo avanço e o progresso; nunca pensar em se conservar e se estabilizar em algo.

O único espectro que realmente amedronta a moderna classe dominante e que realmente põe em perigo o mundo criado por ela à sua imagem é aquilo porque as elites tradicionais (e, por extensão, as massas tradicionais) suspiravam: uma estabilidade sólida e prolongada. Neste mundo estabilidade significa tão somente entropia, morte lenta, uma vez que nosso sentido de progresso e crescimento é o único meio de que dispomos para saber, como certeza, que estamos vivos (...).

Homens e mulheres modernos precisam aprender a aspirar à mudança: não apenas estar apto a mudanças em sua vida pessoal e social, mas ir efetivamente em busca das mudanças, procurá-las de maneira ativa, levando-as adiante. (p. 94)

Aparentemente, a Escola Moderna de Barcelona demonstra certa aceitação a essa característica da modernidade em busca do progresso. Segundo consta em uma publicação sobre o terceiro ano escolar (1903–1904), de acordo com Ferrer y Guardia, era primordial “fomentar a evolução progressiva da infância evitando-se os atavismos regressivos, que são como obstáculos que se opõem o passado aos avanços francos e decididos para o progresso, é, em síntese, o propósito culminante da Escola Moderna” (FERRER Y GUARDIA, 2013 [1912], p. 126, tradução nossa). Na visão teleológica e evolucionista de Ferrer y Guardia, o processo educativo tem papel fundamental no progresso, isto é, no progresso intelectual da infância, pois consiste no abandono das ideias obsoletas da antiga sociedade e estabelece as

novas prioridades de que o pensamento moderno deveria se apropriar. Para tanto, desvela-se esse estado de inquietação, de busca incessante pela inovação, tornando a Escola Moderna de Barcelona também devedora dessa retórica do progresso.

Dessa forma, a mirada modernizadora desses sujeitos ditos modernos estava ancorada nas aspirações de dias melhores que o futuro poderia proporcionar. Progresso era sinônimo de projeção de novos modos de convívio, novas maneiras de pensar, melhorias e oportunidades que implicariam benefícios para a vida, fossem elas diretamente para o indivíduo, fossem para um todo coletivo. Amparada nas mais distintas apostas (de reacionários a libertários), a ambição impetuosa desses sujeitos era a de romper com o passado e conservava, como força motriz, a possibilidade de construção de uma nova era. Por isso, o sujeito moderno deveria ser um sujeito ativo e autônomo, uma vez que o percurso da transformação da sociedade se daria através de sua ação no mundo. Finalmente, vale novamente ressaltar as contribuições de Berman (1988), que não compreende a modernidade apenas como um marco temporal, mas como um momento que proporcionou experiências abertas e contraditórias a esses sujeitos modernos. Uma época de transformações intensas que acabaram por gerar, ao mesmo tempo, esperanças e incertezas, confiança na possibilidade de um futuro próspero às retóricas escatológicas, gozo e prazer incessantes até as sensações das mais dolorosas ocasionadas pelas doenças e miséria. É essa face ambígua da modernidade que exploramos para as reflexões que dão base a esta tese.

### **Acervos e fontes**

Após a definição do problema, iniciamos um intercâmbio de visitas e contatos com acervos no sentido de buscar e construir o *corpus* de fontes a serem analisadas, entre as quais se encontram periódicos operários, periódicos especializados em educação e medicina, manuais escolares, leis, obras pedagógicas, obras literárias, atas de congressos pedagógicos, discursos, cartas etc. Entre os acervos mais relevantes, destacamos a *Biblioteca Social Fábio Luz* (Rio de Janeiro-RJ), da qual tomamos de empréstimo bibliografias de clássicos do anarquismo, tais como Proudhon, Bakunin, Kropotkin etc.; o *Arquivo Edgard Leuenroth – UNICAMP* (Campinas-SP), em que encontramos um conjunto de revistas pedagógicas argentinas denominadas *Revista Ferrer y Guardia*; o *Centre International de Recherches sur l'Anarquisme* (Suíça) e o *International Institute of Social History* (Holanda), em que foi possível o acesso a fontes sobre o *Orfanato de Cempuis* e à coleção do *Boletín de la Escuela Moderna*; a *Ontario Institute for Studies in Education* (Canadá), que nos forneceu o manual



do Jean François Elslander *L'École Nouvelle: esquisse d'une éducation basée sur les lois de l'évolution humaine* (1904); a Biblioteca Nacional de España, a Biblioteca de Catalunya e a Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia (Espanha), que nos forneceram o acesso a diversos periódicos, revistas pedagógicas, manuais escolares e documentos legislativos, sendo eles parte significativa de fontes organizadas para esta pesquisa; e, finalmente, a *Bibliothèque Nationale De France – Gallica* (França), em que acessamos um extenso acervo digitalizado que nos disponibilizou livretos e periódicos relacionados ao anarquismo e ao movimento operário, bem como à Escola Moderna de Barcelona e à Clemence Jaquinet.

O critério para a seleção das principais fontes foi a possibilidade de, a partir delas, termos acesso à “fala” da Escola Moderna de Barcelona. Portanto, prioritariamente foram escolhidas como principais aquelas fontes de origem interna, isto é, as produzidas pela própria Escola Moderna, tais como: o *Boletín de la Escuela Moderna* (1901–1907) e a obra “*L'École Nouvelle: esquisse d'une éducation basée sur les lois de l'évolution humaine*” (1904), de J. F. Elslander. Como é de fundamental importância compreendermos as condições de produção, as motivações e a preservação dessas fontes, além de compreendermos a materialidade e a circulação desses materiais, escrutinamos as duas principais fontes que possibilitaram as análises sobre as prescrições e atividades desenvolvidas na Escola Moderna de Barcelona relativas à educação dos corpos.

### **Boletín de la Escuela Moderna (1901–1907)**

Com o intuito de ampliar sua propaganda e a divulgação de conhecimentos considerados pertinentes, a Escola Moderna mantinha sua própria editora, *Publicaciones de la Escuela Moderna*, produzia seus próprios manuais escolares, bem como publicava mensalmente seu *Boletín de la Escuela Moderna*. Alguns estudos já demonstraram o quanto a imprensa pedagógica é fonte privilegiada para o campo da História da Educação por contribuir com investigações sobre a cultura e o cotidiano escolar, a organização e o funcionamento interno das escolas, a construção do conhecimento, a história do currículo e das disciplinas escolares; sobre as ações e interferências dos agentes educacionais (docentes e discentes) e concepções e teorias pedagógicas (VIÑAO, 1995; BARREIRA, 2006; SANTOS; EGIDO, 2018). Ademais, a imprensa pedagógica, quando originada de uma instituição escolar, permite verificar as retóricas e práticas pedagógicas, a dinâmica interna da escola, o grau de compromisso assumido pelos docentes com os programas escolares e as instituições oficiais, e as tensões entre diferentes concepções internas etc. (SANTOS; EGIDO, 2018).

É prudente esclarecermos algumas características que podem ser observadas no *Boletín*, por se tratar de uma imprensa pedagógica produzida por um grupo político-ideológico. Podem-se mencionar, dentre suas diversas características: a falta de regularidade tanto na periodicidade quanto no número das páginas; erros de paginação (páginas repetidas, ou ausência de numeração); a deficiência na identificação de autores no fim dos textos, com firmas incompletas, registrando apenas o sobrenome do autor ou seu pseudônimo<sup>8</sup>; as mudanças editoriais desse periódico, devido a conflitos internos; a curta fase de existência, devido às prisões de Ferrer y Guardia; e, por fim, as contradições conceptivas sobre conhecimentos educacionais (VELAZQUÉZ VICENTE, 2008; BILHÃO, 2016).

Por ora, é significativo ressaltarmos que o *Boletín* era organizado pelos “anos escolares”, em publicação mensal, somente no período escolar – entre outubro e junho –, e mantinha uma extensão média de 12 páginas por edição. Havia irregularidade nos números em cada ano escolar: ano I (1901–1902), oito números; ano II (1902–1903), nove números; ano III (1903–1904), dez números; ano IV (1904–1905), dez números; e ano V (1905–1907), dez números<sup>9</sup>. Estes são os anos do *Boletín* utilizados para a pesquisa, que compreende a sua primeira fase, período em que foi órgão oficial da Escola Moderna de Barcelona enquanto esteve em funcionamento<sup>10</sup> (VELAZQUÉZ VICENTE, 2008).

No período supracitado, os editores do *Boletín* dedicavam-se a publicar textos pedagógicos sobre educação integral, método intuitivo, ensino de ciências naturais, prescrições higiênicas e cuidados com o corpo e o espaço escolar, orientações aos docentes sobre métodos de ensino e avaliativos, descrições de atividades sobre o programa da Escola Moderna, propaganda dos manuais escolares publicados pela editora da Escola Moderna, epistolário e textos de reflexões dos alunos, correspondências de outras escolas, divulgação de eventos pedagógicos, entre outros. Segundo os próprios editores, o *Boletín* era um órgão informativo de “educação racional e científica”

Dedicado a difusão das novidades pedagógicas e dos importantes estudos dos temas que ampliam a via do progresso da humanidade. Utilíssima aos professores e a quantas pessoas que desejarem estar atualizadas sobre o pensamento moderno (BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA, año IV, nº 10, p. 120, tradução nossa).

---

<sup>8</sup> A ausência parcial ou total de firma e assinaturas nos textos levou-nos a identificar as referências ora como “*Boletín*”, ora pelo nome (ex: “Paul Robin”), ou sobrenome (ex: “G. Montesino”), ou ainda por pseudônimo (ex: “Laguerre”).

<sup>9</sup> Devido à prisão de Ferrer y Guardia, o último número (nº 10) foi publicado em julho de 1907.

<sup>10</sup> A sua segunda fase compreende o período pós-fechamento da Escola Moderna, quando se torna órgão oficial da Liga Internacional para a Educação Racional da Infância (1907–1909), sendo publicado por mais dois anos. Ver: Velazquéz Vicente (2008).

É importante salientarmos, ainda, que a direção do *Boletín* estava a cargo de Ferrer y Guardia; por esse motivo, existia uma forte influência do pedagogo nos textos publicados nessa fase (SOLÀ, 1980), na qual podemos distinguir dois momentos: o primeiro, com Clemence Jacquinet na direção da Escola Moderna de Barcelona e preocupada em divulgar as atividades promovidas, as prescrições e as orientações aos alunos e docentes, as avaliações anuais e os textos que endossavam as concepções pedagógicas partilhadas por ela e por Ferrer y Guardia. O segundo momento é então percebido quando Jacquinet se desliga da Escola Moderna e o *Boletín* passa a apresentar uma postura mais ideológica, divulgando textos de cunho político-ideológico, especialmente, de pensadores anarquistas (Elieese Reclus, Kropotkin, Anselmo Lorenzo e outros). Nesse segundo período, o *Boletín* destinava muito menos esforços a publicar descrições e textos educacionais e direcionava a maioria das suas publicações a editoriais concernentes à crítica social (anticlericalismo, supressão do capitalismo, busca de alinhamento político entre as escolas sindicais e de ateneus, crítica ao Estado e às escolas oficiais etc.).

A constatação desses fatos é fundamental na medida em que, durante o processo investigativo, é preciso indagar esse tipo de fonte sobre como, quando, por quem e por que ela foi produzida, bem como levar em consideração essas peculiaridades notadas, pois são características evidentemente passíveis de intervenção em nossas conclusões. Um exemplo que ilustra essa afirmação diz respeito à ausência de assinaturas nos textos, o que, por vezes, dificultou compreendermos quem teria sido o autor de determinada prescrição no *Boletín* – um claro obstáculo para deprendermos suas experiências e sua trajetória intelectual, dificultando que pudéssemos situar esse sujeito e suas experiências cotidianas no contexto. A distinção do *Boletín* em duas fases parece ser também um bom exemplo, pois desvenda um importante indício de tensões e negociações internas na Escola Moderna quando se percebe o favorecimento para a divulgação de determinadas teorias pedagógicas (ou políticas) em detrimento de outras.

## **L'École Nouvelle: esquisse d'une éducation basée sur les lois de l'évolution humaine (1904)<sup>11</sup>**

Quanto à obra de Jean François Elslander<sup>12</sup>, destacamos a sua organização, o seu conteúdo e em que medida essa obra foi incorporada nas referências a serem publicadas pela editora da Escola Moderna de Barcelona.

Salientamos que, entre 1902 e 1906, Ferrer y Guardia desenvolveu a própria empresa editorial, *Publicaciones de la Escuela Moderna*, estimulando a produção, tradução e publicação de livros pela Escola Moderna com o propósito de substituir os antigos livros utilizados no ensino primário daquela instituição. Essa é uma evidência importante, pois, como reforça Muro (2009), “um dos fatos para julgar e condenar Ferrer, (...) foram os livros utilizados na Escola Moderna, cujo conteúdo foi tachado de ateu, irreverentes com a Igreja, contrários à convivência social e foco de futuros revolucionários” (p. 162). Existe uma dimensão política na produção desses manuais escolares criados pela Escola Moderna que se encontra na vulgarização do acesso ao conhecimento científico e da cultura letrada direcionada, sobretudo, a meninas e meninos da classe trabalhadora. Como não era possível conseguir obras e materiais didáticos alinhados política e ideologicamente com os da Escola Moderna, era preciso produzir os seus próprios materiais, a fim de dar viabilidade à divulgação dos seus ideais.

Podemos verificar a circulação dessa obra na Escola Moderna a partir de junho de 1906, quando foram divulgados no *Boletín* os livros que estavam em processo de tradução e que comporiam a biblioteca. Nesse mesmo número do *Boletín*, foi publicada a introdução dessa obra, já traduzida para o espanhol (BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA, año V,

---

<sup>11</sup> A análise realizada nesta pesquisa utiliza a primeira edição desta obra, *L'École Nouvelle: esquisse d'une éducation basée sur les lois de l'évolution humaine*, de 1904. Logo, não foi possível o acesso à obra traduzida e publicada pela editora da Escola Moderna (*La Escuela Nueva: bosquejos de una educación basada sobre las leyes de la evolución humana*, de 1908); dessa forma, devemos deixar claro que todas as reflexões dirigidas a ela estão concentradas em sua edição original em francês. Sabemos que essa circunstância causa impacto na pesquisa, porém também argumentamos que esse é um fato que faz parte do processo de construção do conhecimento histórico, que é incompleto e não pode dar conta de todas as variáveis impostas ao historiador. Nesse caso, a “história inacabada” foi proporcionada por meio da seleção das fontes, isto é, quando não encontrada a documentação “mais adequada” para a execução das análises.

<sup>12</sup> Pouca informação existe sobre Jean François Elslander (1865–1948): o que se sabe está presente nas pesquisas de Velazquez Vicente (2008), e Rico; Amigo (2018). Segundo Velazquez Vicente (2008), J. F. Elslander foi um literato naturalista, “belga, membro do Comitê internacional de iniciativa e direção da Liga Internacional para a Educação Racional da Infância e secretário de redação da publicação *L'École Renové*, órgão da Liga” (p. 957, *destaque do autor*). Sobre educação, além da obra referenciada, o autor publicou *L'éducation au point de vue sociologique* (1898) e *Enfance Libérée* (1948). As informações sobre o autor limitam-se às suas conexões com Ferrer y Guardia e a Escola Moderna. Ainda que houvesse um esforço de nossa parte na busca por pesquisas que objetivassem analisar o autor e suas obras, somente estas foram encontradas.

nº 10). No texto denominado “*La escuela moderna á sus amigos y sus favorecedores*”, os editores do *Boletín* fizeram explicações preliminares sobre a tradução da obra e demonstraram suas aproximações com as ideias evolucionistas desenvolvidas por J. F. Elslander.

A ESCOLA MODERNA reconhece com Elslander (*La Escuela Nueva, bosquejo de una educación basada sobre las leyes de la evolución humana*, atualmente em tradução para nossa biblioteca) que ‘no conjunto das realizações humanas, todos os esforços, por temerário que pareçam e por atrevido que sejam, tem um alcance e uma possibilidade, e não há que temer de adiantar-se muito a seu tempo, sempre que se permaneçam na linha da evolução geral’, e firme nesse pensamento, que nos sirva de norma e de critério, queremos contribuir o possível no desenvolvimento, enquanto delimitamos as atividades dentro dessa via da evolução, evitando os desvios que somente produzem miragens de progresso fora da realidade (idem, p. 115, destaques do autor).

Devemos levar em consideração, também, as diferentes etapas que antecederam a tradução dessa obra. Escolhê-la para ser uma das referências editadas que comporiam as estantes da biblioteca da Escola Moderna foi um processo que demandou tempo para apropriação da obra, sua leitura, reflexões com os demais colaboradores/editores, até, enfim, chegar ao processo de tradução. Diante disso, não é exagero afirmarmos que essa obra tenha sido apropriada pela Escola Moderna muito tempo antes de junho de 1906, o que nos leva à constatação de que a sua circulação e as possíveis efetivações da concepção educacional ali presentes tenham acontecido ainda quando a Escola Moderna de Barcelona estava em funcionamento.

Na obra *L'École Nouvelle: esquisse d'une éducation basée sur les lois de l'évolution humaine* (1904), o autor criou uma ficção pedagógica, em que descreveu um lugar chamado “Escola Nova” e explicou sobre os meios como se efetivava a educação naquele lugar, a partir de acepções e conjecturas que circulavam no contexto daquele momento. A obra foi dividida em três partes: I. descrição do lugar “Escola Nova” e sua história e criação; II. exposição dos princípios de uma concepção pedagógica da “Escola Nova” (coeducação dos sexos, educação integral, educação racional, educação pelo trabalho, educação estética etc.), detalhando os meios e recursos (quadros, mapas, lâminas, materiais de *lição de coisas* etc.), a função dos professores, o programa com seus conteúdos a serem ensinados (ciências naturais, física, química, matemática, desenho, canto etc.), as atividades (ginástica, passeios e excursões, classificação antropométrica etc.), o espaço escolar e sua organização (iluminação, ventilação, mobiliário etc.), o tempo e sua distribuição (para evitar a exaustão física e intelectual); III. descrição interna da estrutura da “Escola Nova” e suas instalações, seguida da conclusão do autor, que aborda a função social da escola do futuro e a importância do papel do professor.

Após acentuar esses aspectos do manual, devemos salientar que o uso de manuais escolares como fontes pode variar dependendo dos objetivos de cada pesquisa; mas esse tipo de fonte tem-se tornado uma excelente via que “contribui para conhecer melhor o que ocorria dentro da escola, relativizando as abordagens macrosociológicas” (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 45), e que tenta compreender o longo processo dos “procedimentos de seleção e transmissão dos saberes” (ibidem). É justamente o conteúdo selecionado e transmitido por esse manual que o torna uma importante fonte de análises desta pesquisa. Essa obra, dentre todas as referências publicadas pela editora, é o maior ensaio monográfico que trata, exclusivamente, de concepções pedagógicas e, provavelmente, tinha como objetivo orientar a atuação dos docentes da Escola Moderna.

As informações das duas fontes apresentadas, a saber, o manual e a imprensa pedagógica, são questionadas com o intuito de descobrir como foram forjadas as propostas de educação dos corpos das crianças na Escola Moderna de Barcelona. Uma vez que o manual escolar *L'École Nouvelle: esquisse d'une éducation basée sur les lois de l'évolution humaine* (1904) serviu como orientação e prescrição da prática docente, e o *Boletín de la Escuela Moderna* publicava mensalmente a descrição de atividades desenvolvidas pelos professores junto aos discentes, o cruzamento dessas duas fontes permitiu a análise de como foram apropriadas e ressignificadas as orientações do manual em meio ao cotidiano escolar.

### **Procedimentos metodológicos**

É legítimo salientarmos que os arranjos teórico-metodológicos desta investigação se amparam em uma tradição historiográfica marxista, especialmente a inglesa e alguns dos seus principais expoentes, como Edward Palmer Thompson, Eric Hobsbawm, Christopher Hill etc. Por sua vez, encontram-se como uma modalidade historiográfica no campo da História Social denominada “história vista de baixo”, uma vez que, como reintera Jim Sharpe,

Essa perspectiva atraiu de imediato aqueles historiadores ansiosos por ampliar os limites de sua disciplina, abrir novas áreas de pesquisa e, acima de tudo, explorar as experiências históricas daqueles homens e mulheres, cuja existência é tão freqüentemente ignorada, tacitamente aceita ou mencionada apenas de passagem na principal corrente da história (SHARPE, 1992, p. 41).

À medida que se desenvolviam as investigações desses historiadores da “*history from below*”, na segunda metade do século passado, percebeu-se que o apogeu dessa modalidade historiográfica não estava somente em dar luz a empreendimentos de pessoas comuns obliteradas pela história oficial e marxista-estruturalista, mas, também, intercambiar

problemáticas concernentes a estratos sociais subalternos com fenômenos e eventos históricos de relevo no tempo e espaço que se debruçavam a investigar, de modo a prestigiar acontecimentos políticos, sociais e econômicos em diálogo com os costumes e as tradições de homens e mulheres comuns. O predicado dessa teoria historiográfica concentra-se em destacar que a história, como ciência, deve se preocupar em ensejar debates que aludam à “cultura comum”, às tradições, aos valores, aos costumes, à memória, quer dizer, a um conjunto de símbolos sociais ensaiados na experiência da vida ordinária dessas pessoas e que são atravessados por debates de outra ordem, tais como a dimensão política, econômica, a da ciência, do mundo do trabalho etc. Um recurso malgrado pela história estruturalista, ao passo que os historiadores herdeiros da tradição marxista, com principal referência a Louis Althusser, ancoravam suas investigações em pressupostos deterministas de base economicista, relação-base e superestrutura, e referendavam o mau entendimento da categoria “classe” como sendo uma massa de pessoas passivas aos intentos dos “aparelhos ideológicos de Estado”. Amiúde, um ponto deficiente que a “história vista de baixo” se empenhou por desconstruir. Nesse sentido, para melhor localizarmos essa teoria historiográfica, recorreremos às reflexões de Thompson (1981) sobre a “lógica histórica”, que nos ajudam a entender a produção do conhecimento histórico e o ofício do historiador. Conforme salientava o historiador inglês, a história trata dos

fenômenos que estão sempre em movimento, que evidenciam – mesmo um único momento – manifestações contraditórias cujas evidências particulares só podem encontrar definição dentro de contextos particulares, e, ainda, cujos termos gerais de análise (isto é, as perguntas adequadas à interrogação da evidência) raramente são constantes e, com mais frequência, estão em transição, juntamente com os movimentos do evento histórico: assim como o objeto de investigação se modifica, também se modificam as questões adequadas (THOMPSON, 1981, p. 48).

Essa passagem de Thompson reforça o dever do historiador de analisar os fenômenos históricos, ocorridos em espaços e tempos determinados, e de descobrir como são reverberados esses fenômenos a partir da análise de diferentes grupos e classes sociais. Verificar as contradições, os contrassensos, as tensões, as aproximações, os distanciamentos, a circularidade de saberes, práticas, concepções, prescrições, e como tudo isso é apropriado e ressignificado, é o modo como Thompson compreende a construção do conhecimento no campo. Ao destinarmos a devida atenção a esse processo, existe a possibilidade de conferirmos resultados já alcançados pelas pesquisas historiográficas ou, ainda, um exemplo inerente à nossa investigação, é possível que verifiquemos novos meios de produção cultural, de escolarização, de práticas e concepções pedagógicas etc., de modo a conseguirmos desvendar seus enquadramentos nesses contextos e temporalidades específicas.

Certamente a educação do corpo pode ser considerada um bom exemplo desses meandros investigativos, porém seu estudo está condicionado à existência de indícios do passado, que nem sempre são simples de captar. O corpo é, por natureza, um objeto fugidivo (SOARES, 2006), tem uma linguagem particular e, por isso, não deixa marcas tão aparentes para as investigações históricas, “os registros dos quais dispomos são sempre mediações, ou representações” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2006, p. 8). Esses são os desafios que se impõem aos historiadores e que tornam este objeto investigativo tão instigante, dado que, ao mesmo tempo que existem essas dificuldades, os corpos são objetos privilegiados de pesquisa, pois “podem traduzir, revelar, evidenciar formas bem precisas de educação, modos bastante sutis de inserção de indivíduos e grupos em uma dada sociedade” (SOARES, 2006, p. xi).

Os estudos sobre educação dos corpos na escola têm avançado para investigações sobre as disciplinas escolares e a educação física, as formas de correção dos corpos, os cuidados com a higiene individual e coletiva, a regulação e o controle de condutas, as posturas, os gestos, os hábitos e os comportamentos, a disciplinarização e os castigos físicos, os rituais e as festividades, as colônias de férias, a arquitetura e a organização dos espaços escolares, o uniforme e as vestimentas, entre outros (KIRK, 1998; MORENO E VIÑAO, 1998; VAGO, 2002; BOTO, 2003; VIGARELLO, 2005; TABORDA DE OLIVEIRA, 2006; TABORDA DE OLIVEIRA; VIÑAO, 2010; LINHALES, 2011; SCHARAGRODSKY, 2011; PINEAU, 2014).

Tendo em vista que esta investigação não se restringe à disciplina de educação física, especificamente, mas incide sobre todas as iniciativas da Escola Moderna que de alguma forma passam pelo corpo, a definição de Soares (2006) nos ajuda a construir análises que partam de uma concepção polissêmica e multifacetada de educação do corpo. A autora compreende que essa educação

é intermediada por múltiplos saberes e práticas que vão da higiene às boas maneiras, dos usos da água como lugar de prazeres específicos ou como local de trabalho aos banhos de limpeza, dos modos de alimentar-se, vestir-se, amar, dos modos de adoecer, de curar-se, de nascer e morrer. São os corpos, em sua materialidade, que atestam essa diversidade e polissemia da existência humana (SOARES, 2006, p. xiii).

Quando se alude à dependência da existência humana de sua materialidade, que é o corpo, uma porta se abre para a variedade de saberes, prescrições, atividades e práticas humanas que o atingem e que necessitam, invariavelmente, dos sentidos para serem captadas. A educação do corpo está fundada sobre a égide de que o corpo e a ambiência, obrigatoriamente, estão em um processo de troca. Não existe uma fuga do corpo entre a ação



humana e o seu ser e estar no tempo e no espaço. Logo, a instrumentalização dos sentidos é indispensável, pois os sentidos são as vias que captam este mundo à sua volta.

(...) parece que não se pode negar uma dimensão dos sentidos que passa, necessariamente, pela percepção do mundo; percepção essa que é *sensitiva*, no sentido mesmo de operar com alguns atributos do corpo que não podem negligenciar o domínio da natureza. Dessa forma, se, de alguma maneira, os objetos nos tocam de modo a permitir que sobre eles estabeleçamos as mais diversas simbologias, ainda assim a apreensão do mundo se dá pela via dos nossos sentidos primeiros: tato, olfato, paladar, visão e audição” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2012a, p. 8, *destaque do autor*).

Uma vez que os sentidos podem ser educados para uma melhor apuração sobre o ser e estar no mundo e para uma melhor atuação e transformação do ser humano sobre a natureza, como diversos intelectuais do século XIX e XX propuseram (TABORDA DE OLIVEIRA; FERNANDEZ VAZ, 2004), a educação da sensibilidade é mais um campo que acena para essa dimensão corpórea. A experiência humana, que necessariamente é atravessada por uma dimensão sensitiva, pode ser traduzida pelo sujeito de diferentes maneiras, uma resultante que pode ser tanto o reforço quanto a contestação do que prevalece no imaginário social. Em outras palavras, as experiências humanas podem ter respostas já normatizadas pela sociedade, bem como podem vir a exprimir reações contraditórias ou inversamente aceitas. Por outro lado, a experiência é um registro da ambiência nem sempre racional, às vezes impulsivo e instintivo, mas nem por isso menos intelectual, uma vez que se relaciona com sentimentos, com subjetividades, lida com sensações e partilhas de valores. Em suma, experiência é um processo que une ação e pensamento, isto é, um ato sensitivo e racional decorrente da percepção do mundo circundante pelo sujeito, uma percepção que se depreende das coisas e dos fenômenos da vida e que se estabiliza na esfera das emoções e do afeto; pode vir a gerar dor, lamento, alegria, frustração, ódio, compaixão etc.; está na dimensão das sensibilidades, é um processo ativo de tomar consciência do que se é, do que se sente e de formular as próprias expectativas a partir da correspondência com a ambiência. Thompson explica sobre a *experiência humana* quando retoma o conceito em seus estudos.

Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro desse termo – não como sujeitos autônomos, “indivíduos livres”, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida “tratam” essas experiências em sua *consciência* e sua *cultura* (as duas outras expressões excluídas pela prática teórica) das mais complexas maneiras (sim, relativamente autônomas) e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada (THOMPSON, 1981, p. 182, destaques do autor).

A experiência, para Thompson, está associada à interação dos indivíduos nos contextos sociais em que estão inseridos (outros indivíduos e grupos; instituições; leis;

trabalho; família etc.). Uma vez que sua autonomia é relativa, os indivíduos se articulam agindo sobre o meio que os rodeia em uma incessante e contínua ação que tem via de mão dupla entre indivíduo e ambiência, gerando inúmeras situações. É na construção do conjunto entre os interesses e as necessidades do indivíduo, em consonância e/ou desacordo com as normas, ritos, procedimentos e comportamentos da ambiência, que estão os mecanismos sociais e culturais que permitem a experiência.

Investigar iniciativas anarquistas de educação do corpo exige a consideração de que a cultura é construída e modificada também pela sensibilidade, e que o resultado disso pode ser expresso em transformações sociais. Por isso, a dimensão política está intimamente ligada à dimensão cultural, e para entender as propostas de educação do corpo na Escola Moderna é necessário operar com um conceito que tenha como marca essa conexão. É o caso da concepção de “cultura”<sup>13</sup> para E.P. Thompson (1981; 1998; 2004). Para esse autor, a cultura é entendida como lugar de conflito e, intermediada pela noção de reciprocidade, produz e transmite técnicas, práticas e sensibilidades. Segundo Thompson, a cultura toma um sentido *lato* de um grande sistema composto por indivíduos que experimentam suas situações e as transformam em sentimentos. Essa dimensão é percebida como uma grande arena que

---

<sup>13</sup> Um outro conceito importante que ressaltamos é o de “classes”, contudo não o vemos como determinante para a investigação, uma vez que não estamos definindo a que “classes” pertencem os estudantes da Escola Moderna ou de seus docentes. No entanto, para melhor situarmos a quem se dirigia a sua educação e suas expectativas, preferimos utilizar “classes” como aforismo mais genérico, ou seja, compreendemos que a Escola Moderna fez parte de uma iniciativa vinculada a uma ideologia contra-hegemônica (anarquismo), tendo referência a uma categoria classista, de maneira que a origem do estrato social daqueles que faziam parte da Escola Moderna pode vir a defini-los como oriundos das “classes trabalhadoras”, “classes operárias”, “classes populares”, “classes subalternas”, “classes baixas”, “classe dos mais pobres”, ou outra denominação à corporação de indivíduos oprimidos, que não constituíam a estrutura dominante na sociedade capitalista. Este nos pareceu um recurso metodológico mais apropriado, tendo em vista os obstáculos impostos pelo próprio objeto – por vezes foram utilizados pelo próprio Ferrer y Guardia os termos “classes populares” ou “classes oprimidas”, sem qualquer diferenciação dos grupos que concorriam dentro dessas categorias ditas por ele –, bem como acreditamos ser despropositado acumular categorias conceituais que, em certa medida, não seriam operadas empiricamente. Muito embora assim recorramos para superar deficiências metodológicas, nosso entendimento sobre “classes” coincide com o de Thompson quando afirma que: “Classes não existem como categorias abstratas – platônicas –, mas apenas à medida que os homens vêm a *desempenhar* papéis determinados por objetivos de classe, sentindo-se *pertencentes* a classes, definindo seus interesses tanto entre si mesmos como contra outras classes (THOMPSON, 2012, p. 107, *destaques do autor*). Para o historiador, “classes” são instituições formadas a partir da experiência concreta de grupos de homens e mulheres reais, que precisam lidar com necessidades subjetivas e imposições alheias às suas, as quais, introduzidas nesse jogo intercambiável, acabam por serem negociadas reciprocamente com um sistema de valores, costumes e superstições que está submerso nesse lugar que é a cultura: “Classe é uma formação social e cultural (frequentemente adquirindo expressão institucional) que não pode ser definida abstrata ou isoladamente, mas apenas em termos de relação com outras classes; e, em última análise, a definição só pode ser feita através do *tempo*, isto é, ação e reação, mudança e conflito. Quando falamos de *uma* classe, estamos pensando em um corpo de pessoas, definido sem grande precisão, compartilhando as mesmas categorias de interesses, experiências sociais, tradição e sistema de valores, que tem *disposição* para se *comportar* como classe, para definir, a si próprio em suas ações e em sua consciência em relação a outros grupos de pessoas, em termos classistas. Mas classe, mesmo, não é uma coisa, é um acontecimento” (idem, p. 169, *destaques do autor*).

aglutina uma variedade de culturas que são reguladas pela correlação de poderes, e é vista como “um conjunto de diferentes recursos, em que há uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole; é uma arena de elementos conflitivos, que somente sob uma pressão imperiosa (...) assume a forma de um ‘sistema’”(p. 17).

Quando mobilizamos o conceito, percebemos que sua *operacionalidade* está no entendimento de que cultura é uma dimensão humana que se apresenta em um contínuo campo de negociações e tensões da experiência dos indivíduos, relativo a um conjunto de “normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidade, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas” (THOMPSON, 1981, p. 189). Logo, esse é um campo de conflitos que geram trocas, contradições, ressignificações e apropriações manifestas, mas nem sempre deliberadas, de expressões e representações dos engendramentos culturais.

Nesse sentido, entendemos que a instituição escolar é uma expressão da cultura e um lugar construído a partir da experiência humana. A produção de regras, ritos, normas e práticas depende da ação humana, que acarretará a construção desse lugar – a escola. Sobre a aplicação dos conceitos de Thompson nos estudos sobre escolarização, Taborda de Oliveira (2008) explica que, “ao tomarmos a escola como lócus de produção-circulação-reprodução cultural, lugar, portanto, de conflito, localizamos na obra daquele historiador um conjunto bastante fecundo de conceitos, noções, premissas e hipóteses capazes de conferir à escola e a seus agentes um papel destacado na organização da cultura” (p. 150).

Diante do que foi tratado, os conceitos aqui definidos contribuem para a constatação de tensões, choques e interferências que ocorreram dentro da Escola Moderna por ação dos agentes que a compunham; também, permitem verificar as situações que ocorreram fora dos seus muros: circulação de saberes e prescrições, imposições de leis e produção de técnicas e artefatos escolares (manuais escolares, exames, classificação dos alunos etc.). Isso possibilita que identifiquemos permanências e rupturas, no âmbito da cultura e da experiência, no conjunto de iniciativas que envolveram o objeto estudado. Utilizar “cultura” e “experiência”, conforme sugere Thompson, parece-nos especialmente relevante quando o objeto de pesquisa é originário das classes trabalhadoras e/ou imbricado em matizes político-ideológicos, como é o caso da Escola Moderna de Barcelona.

## Organização dos capítulos

A tese está estruturada em quatro capítulos, de modo que sua organização está balizada, evidentemente, pelo objeto e objetivos da investigação, isto é, as prescrições e práticas de educação dos corpos da infância na Escola Moderna de Barcelona. Os objetivos de pesquisa coincidiram com a escolha de uma narrativa diacrônica que, por sua vez, permitiu sobressaltar aqueles acontecimentos históricos que se distinguem de uma aparente normalidade e continuidade de um fundo comum ao objeto, uma vez que nossas inquietações se debruçam substancialmente sobre as mudanças, variações e distinções nas prescrições e práticas de educação dos corpos na Escola Moderna nesse recorte histórico que sugerimos. Nesse sentido, inversamente a uma narrativa linearizada, de cadeia progressiva nas acomodações dos acontecimentos, optamos por uma narrativa que, à medida de seu desenrolar, percebe avanços e retrocessos no tempo, bem como deslocamentos espaciais. As análises não estão limitadas à circunscrição do contexto espanhol, nem mesmo limitadas à primeira década do século XX: esse movimento varia ao longo da narrativa. Por essa razão, os capítulos dizem respeito a estudos sobre o tema e o objeto.

Dessa forma, o capítulo 1 trata da trajetória intelectual e de vida de Ferrer y Guardia. Verificamos os locais em que residiu, sua circulação nos meios republicanos e operários, sua participação em eventos de livres-pensadores e congressos republicanos, seu ingresso na maçonaria catalã e parisiense e suas possíveis leituras sobre política e educação. Todos esses indícios são fundamentais para situar as inspirações e supostas apropriações teóricas e experiências educacionais que levaram Ferrer y Guardia a fundar a Escola Moderna de Barcelona e a investir em uma determinada concepção de educação dos corpos. Essas análises iniciam-se no ano de 1885, período em que Ferrer y Guardia residiu em Paris e viveu intensamente as reformas educacionais republicanas de Jules Ferry, que ocorreram entre 1880–1885. Os avanços no campo político-educacional na França, entre os quais se destacam as conquistas republicanas, que consolidaram velhos anseios por uma escola oficial, pública e laica, são um marco na vida do pedagogo catalão, que, até aquele momento, estivera afastado dos debates político-educacionais na Europa. Desse momento em diante, são encontradas as primeiras manifestações de Ferrer y Guardia sobre educação e pedagogia.

Ainda, a partir da introdução da doutrina anarquista no último quarto do século XIX na Espanha, examinamos a circulação e a rede de contatos, sobretudo anarquistas, que Ferrer y Guardia estabeleceu durante sua trajetória de vida pré-Escola Moderna de Barcelona, bem como aludimos sobre as principais concepções educacionais vindas de teóricos clássicos do

anarquismo (Mikhail Bakunin, Piort Kropotkin etc.), na tentativa de localizarmos essas concepções em um determinado contexto plural de teorias pedagógicas. Propusemos, assim, cotejar algumas reflexões pedagógicas dos anarquistas em contraponto com outros autores da educação oriundos de outros matizes ideológicos (marxistas e liberais).

A partir dessa rede de contatos que Ferrer y Guardia estabeleceu ao longo de sua vida, podemos destacar a presença do anarquista francês Paul Robin, cuja experiência educacional, de certa forma, foi significativa no desenvolvimento das concepções pedagógicas do pedagogo catalão. Assim, o capítulo discorre também sobre a experiência de Robin, o Orfanato de Prévost, de modo a esclarecer as concepções e práticas corporais desenvolvidas nesse local. Essas análises sobre Prévost serviram de contraponto para a parte final deste capítulo, em que tratamos das análises dos escritos pessoais de Ferrer y Guardia com o propósito de esclarecer o que esse autor compreende por educação do corpo. São apresentadas algumas considerações sobre o quão decisivas foram as experiências na trajetória de vida de Ferrer y Guardia nas diferentes localidades por onde circulou e como essas experiências podem ter vindo a contribuir para a sua concepção educacional sobre os corpos na infância.

Por conseguinte, no capítulo 2 argumentamos em que medida a Escola Moderna pode ser considerada como “moderna”, uma escola que incorpora esses elementos da modernidade e cujos atributos relativos a essa retórica se depreendem de uma analogia à modernização pedagógica; isto é, uma retórica que se dispõe a indagar o que seria um paradigma “moderno”, de modo a reformular sentidos e significados sobre os aparatos, as metodologias e os dispositivos educacionais. Por isso, quais são os atributos que nos permitem realizar essa analogia e situá-la nesse aforismo “moderno”? Tratamos especificamente das atribuições pedagógicas da Escola Moderna de Barcelona, com maior preocupação em destinar um atento exame sobre a avaliação e classificação dos alunos.

Embora, aparentemente, muitos dos pressupostos pedagógicos definidos como orientadores das práticas educacionais da Escola Moderna tenham sido incorporados pelos docentes de maneira pacífica, a divergência de ideias e concepções pedagógicas que circulavam naquele contexto, devido ao intenso processo de escolarização na Espanha, colaborou por revelar as contradições e distinções de pensamento entre seus colaboradores. O caso mais emblemático foram as rugas entre Ferrer y Guardia e a diretora Clemence Jacquinet, que ocasionaram o desligamento da diretora da Escola Moderna, em 1903. Portanto, são consideradas as contribuições teóricas de Jacquinet sobre educação e a sua aproximação com o movimento de renovação pedagógica espanhol, a partir de uma série de textos publicados no *Boletín*, para compreender a sua concepção pedagógica e de educação do

corpo. Além do mais, a Escola Moderna foi alvo de críticas, desferidas até mesmo pelos anarquistas. Logo, neste capítulo também são problematizadas as críticas elaboradas pelo anarquista espanhol Ricardo Mella (s/d), bem como suas motivações; dessa forma, foi possível extrair problematizações que contribuem para reflexões sobre os aspectos “modernos” da Escola Moderna.

O capítulo 3 trata sobre duas concepções da proposta pedagógica de educação dos corpos da Escola Moderna de Barcelona que, em alguma medida, dialogam entre si, no sentido de que ambas convergem para a valorização de uma educação higiênica benéfica à manutenção da saúde física da criança. Diante disso, exploramos as concepções que denominamos de *Higienista* e *Idílica*, sendo que a primeira percorre a esteira das prescrições e práticas clássicas do higienismo do século XIX e XX, cuja proposta investe na formação do corpo melhorado, na altivez da saúde e na regeneração física e moral da criança. Por isso, o primeiro tópico desse capítulo, denominado “Médico escolar e sua função na Escola Moderna de Barcelona”, esclarece sobre o contexto espanhol e as principais concepções médico-higienistas que circulavam à época, de modo a identificar como a Escola Moderna se apropria desse saber médico. Para tanto, o tópico explica a função do médico escolar na Escola Moderna, analisando as prescrições desenvolvidas pelo pediatra Andres Martinez Vargas. Sublinhamos que a intenção é verificar como a retórica médica presente naquele contexto refletiu nas prescrições do pediatra.

O tópico na sequência, “Retificar o corpo e regenerar a moral da infância com vistas ao propósito libertário”, ainda sobre as prescrições e práticas de viés higienista, explora as diferentes atividades que incidiram sobre os corpos da infância; no entanto, tentamos acentuar aquilo que acreditamos ser algo de singular na Escola Moderna. O último tópico, que chamamos de “Um retorno à natureza e a valorização dos instintos como potencial educativo”, aborda a concepção idílica na proposta pedagógica de educação dos corpos, que por sua vez tem como característica a preocupação com a formação da criança e sua relação com a natureza. Verifica-se a ênfase na importância de a criança estar em contato com a natureza para o aprimoramento de sua saúde e o desenvolvimento do seu corpo. Nessa concepção, busca-se um retorno à natureza como uma suposta tentativa de reconciliação do homem urbanizado com seus instintos primitivos e naturais – por isso, o estímulo às atividades de passeios aos bosques e parques da cidade, excursões científicas para a praia e ambientes campestres, a prática de jogos em espaços abertos etc.

Finalmente, o capítulo 4 destina-se a compreender outras duas concepções das práticas corporais e das prescrições na Escola Moderna, *Hedonista* e *Utilitária*. Diferentemente das

concepções anteriores, estas se contrastam, e suas propostas acabam sendo conflituosas. Assim, a concepção Hedonista emerge a partir da preocupação com a educação da criança por meio da liberdade e do prazer. Está ancorada na construção de uma sensibilidade que impulse sensações positivas nas crianças em momentos específicos, tais como o período do recreio, assim como é possível perceber uma preocupação na seleção de atividades que despertem alegria e felicidade nos escolares, nas intervenções do professor e nas condutas que devam ser tomadas sobre o desenvolvimento dos jogos e na realização de passeios que permitam a contemplação da paisagem, o desenvolvimento da fruição e de sensações espontâneas na criança. Essa é uma perspectiva que indica a tentativa da Escola Moderna de buscar a independência corporal da criança. Quanto à concepção Utilitária, associa-se a uma ideia “moderna”, que justifica a existência do sujeito no mundo através de seu trabalho, ou seja, define-se pela sua função e utilidade social. Por isso, esse eixo concentra-se na formação das crianças por meio do trabalho e do simbolismo que este tem para a concepção pedagógica da Escola Moderna. Destacam-se as atividades dos trabalhos manuais, de desenho e as visitas às indústrias como experiências formativas destinadas para o mundo do trabalho idealizado pela Escola Moderna.

## **CAPÍTULO 1 – FRANCISCO FERRER Y GUARDIA E SEU COSMOPOLITISMO: EDUCAÇÃO, POLÍTICA E CONSTRUÇÃO DE UM IDEÁRIO PARA A EDUCAÇÃO DOS CORPOS DA INFÂNCIA**

A utilização do termo “cosmopolitismo” para fazer referência ao pedagogo Francisco Ferrer y Guardia (1859–1909) pode ser considerada um exagero, porém denota duas dimensões que estão intimamente relacionadas às suas experiências de vida e que são essenciais para a constituição de suas características no modo de pensar a educação. A primeira está ligada ao comportamento bastante recorrente no século XIX, entre os círculos intelectuais, que diz respeito ao ato de viajar, de percorrer diferentes localidades e conhecer outras culturas. Isso foi fundamental para a formação intelectual de Ferrer y Guardia, pois vivenciar Madrid, Barcelona e Paris, por exemplo, lhe proporcionou o contato com outras formas de pensamento e de interpretação de mundo. A segunda está na esteira dessas incorporações de novos conhecimentos e de diferentes formas de pensamento, fazendo o pedagogo catalão se deslocar por diferentes círculos intelectuais e militantes, tais como o republicanismo, o anarquismo, a maçonaria e os livres-pensadores. É sobre esse cosmopolitismo que este capítulo discorre.

Tendo em vista que a biografia de Francisco Ferrer y Guardia tem sido analisada exhaustivamente (DOMMANGET, 1972; SOLÀ, 1978; DELAGADO, 1979; SOL FERRER, 1980; TOMASSI, 1988; SAFON, 2003; CAPPELLETTI, 2012), a proposta deste capítulo não é de se atrever, igualmente, a apresentar mais uma biografia descritiva, mas de verificar a trajetória intelectual de Francisco Ferrer y Guardia e os fatores que contribuíram para a sua formação como professor e representante dos ideais revolucionários e libertários. Foram as experiências adquiridas pelo pedagogo, por meio das relações que forjou na ambiência em que estava imerso, que motivaram a sua vinculação às ideologias revolucionárias e progressistas, desvendando, principalmente, suas inclinações ao anarquismo. Portanto, é essencial a análise de suas redes de contato, sua aproximação com intelectuais dedicados à educação, sua circulação por instituições e eventos pela Europa, suas leituras e principais referências no campo da educação. Esses indícios, ocorridos anteriormente à fundação da Escola Moderna de Barcelona (1901–1906), permitem-nos observar o quanto essas experiências foram possíveis condicionantes, para Ferrer y Guardia, na sedimentação de um projeto educacional cunhado em um determinado modo de pensar a educação e a educação do corpo.



Desse modo, a análise dedicou-se a revelar a trajetória intelectual de Ferrer y Guardia, que decorre no período que antecede a abertura da Escola Moderna de Barcelona, entre os anos de 1885 a 1901. Como indica Pere Solà (2010), a fase em que Ferrer y Guardia reside em Paris (1885–1901) foi o período em que ele “adquiriu boa parte de sua formação autodidata” (p. 45). Foi um período vivido intensamente em meio às ações revolucionárias, participações em grupos e círculos progressistas – anarcossindicalistas, republicanos e livres-pensadores –, seu estreitamento com a maçonaria e as alianças com personalidades representativas no cenário político francês e espanhol.

### **1.1 O período de residência de Ferrer y Guardia na França: as circunstâncias da formação intelectual e as preocupações com a educação**

A representatividade de Francisco Ferrer y Guardia no plano político espanhol foi descrita em suas biografias, tendo como momento preponderante, nesse percurso, a sua infância. Ferrer y Guardia tem suas origens em uma família de pequenos proprietários de terra que se beneficiaram das políticas de desamortização econômica<sup>14</sup> no decorrer do século XIX, possuindo alguns bens em propriedades rurais e concentrando a economia familiar na produção de vinhos. Ferrer y Guardia nasceu em Alella (vilarejo próximo de Barcelona), em 10 de janeiro de 1859, e logo cedo foi rodeado pelo conservadorismo católico de sua família, mas, sobretudo, de sua trajetória escolar. Nesse momento, a Igreja Católica na Espanha contava com certa credibilidade por parte da monarquia liberal, adquirida através de anos de dominação econômica e política no país, ao passo que, mesmo perdendo alguns de seus postos de relevo nas instâncias políticas do Estado e sendo expropriados alguns de seus bens, ainda centralizava seus domínios nas instâncias formativas. Ainda que a Igreja tenha sido afetada incisivamente pela desamortização econômica, o governo espanhol, em contrapartida, garantiu-lhe o poder com o intuito de manter os laços entre o governo monarquista liberal e os clérigos.

---

<sup>14</sup> A desamortização econômica foi o fenômeno econômico mais importante e duradouro do século XIX, ocorrendo em quase todo o período *decimonónico*. Na tentativa de superar a crise por que passava no início do século XIX, devido à perda de sua hegemonia nas missões marítimas, e recém-findada a Guerra de Independência (1808–1812), a ação da monarquia espanhola foi a de tomar as propriedades comunais. A monarquia repatriou as terras comunais de posse da Igreja Católica e as leiloou a preços módicos. Esse fenômeno culminou na formação de uma “burguesia” possuidora de pequenas áreas rurais, agora locais privados, colaborando para o êxodo rural dos camponeses à procura de trabalho no perímetro urbano (BENEYTO, 1961, p. 342-344; 351-353).

Na segunda metade do século XIX, estabelecendo “aliança entre os moderados, as classes médias e altas beneficiárias da nova ordem liberal e a Igreja Católica” (VIÑAO, 2004, p. 17, tradução nossa), acontecimento conhecido como *El Concordato* de 1851, o Estado aprovava o poder da Igreja Católica para controlar a rede de ensino espanhol, definindo seu programa, tornando obrigatório o ensino religioso e sendo responsável pela inspeção das instituições escolares. Nesse momento, a conjuntura educacional na Espanha encontrava-se em pleno conservadorismo, centralizado nas mãos da Igreja e apoiado pelo Estado autodeclarado católico. Por isso, a pedagogia tradicional ou clássica, centrada na transmissão do conhecimento intelectualista e enciclopédico, preponderava na Espanha. Uma pedagogia despreocupada com a realidade social e seu conhecimento atento somente às línguas mortas e à moralização por meio das insígnias da cristandade, com efeito, acabaram por impulsionar uma vanguarda interessada em romper com essa tradição (VIÑAO, 2004). Esse contexto foi bastante vivenciado por Ferrer y Guardia, uma vez que sua formação escolar ocorreu em uma instituição católica. A premissa dos castigos, a memorização dos conteúdos dogmáticos e o ensino de História Sagrada foram experiências contundentes na formação do pedagogo, experiências que despertaram a sua aversão por essas práticas (FERRER Y GUARDIA, 2013 [1912]).

Contudo, ao mesmo tempo que Ferrer y Guardia vivenciou esse contexto conservador, também percebeu a ascensão da luta contra a Igreja Católica e a necessidade de reformas políticas no país. A Igreja, detentora do poder formativo e com forte apoio da monarquia liberal, foi atacada pela oposição republicana. Nesse período, a sociedade catalã deparava-se com a ascensão do anticlericalismo, que era facilmente percebido nos meios populares (pelo menos em uma parcela da classe operária organizada) e nos grupos opositores aos monarquistas. Essa analogia pode ser confirmada pelo fato de o anticlericalismo estar intimamente ligado aos círculos republicanos radicais, do mesmo modo que o clericalismo está ligado aos monarquistas (BENEYTO, 1961, p. 346). Nesse sentido, não foi difícil para Ferrer y Guardia entrar em contato com os valores anticlericais, ainda na infância. Suas referências progressistas foram seu tio – próximo ao republicanismo radical – e seu irmão mais velho, José Ferrer, um anticlericalista convicto (CAPPELLETTI, 2012, p. 13-14).

Embora a experiência escolar tenha causado um impacto significativo na vida de Ferrer y Guardia, podemos afirmar com certa segurança que as nuances políticas, vetores que promoveram o aquecimento do clima revolucionário na Espanha, foram acontecimentos

substanciais para a sua aproximação dos postulados progressistas. Ferrer y Guardia vivenciou, em plena adolescência, o *Sexênio Democrático* na Espanha (1868–1874<sup>15</sup>), definindo personalidades do republicanismo como seus heróis juvenis, entre eles Pi y Margall, considerado um dos principais personagens da Primeira República (1873), nomeado como o primeiro presidente, defensor do federalismo *proudhoniano* e propagandista de muitos dos pressupostos políticos que acompanharam Ferrer y Guardia até a sua morte (FERRER Y GUARDIA, 2013 [1912], p. 16). Ainda na juventude, Ferrer y Guardia foi viver em Barcelona e percorreu circuitos progressistas que lhe possibilitaram desvendar outras interpretações e críticas político-sociais da Espanha. Caminhando pelas ruas de Barcelona e frequentando os espaços de formação intelectual dos trabalhadores dessa época, como bares, ateneus operários e cassinos – locais de socialização reconhecidos pela frequência de intelectuais e militantes socialistas<sup>16</sup> –, incorporou, em seu conjunto de leituras, o periódico *Diário Liberal*, importante semanário republicano, e o *Soledariedad Obrera*, que o apresentou à ideologia anarquista e ao bakuninismo que se inseria na Espanha (LIDA, 1972).

No período de sua formação na Espanha, Ferrer y Guardia ainda não se identificava com a ideologia anarquista, nem mesmo tinha aproximação com personagens que figuravam nesse meio. Nessa fase, ele estava em processo de autoconhecimento, muito mais próximo das ideias do republicanismo liberal. Sua pouca idade e a efervescência do republicanismo no cenário político espanhol o conduziram a inclinações progressistas de destaque daquele momento.

Tempos depois, ainda em Barcelona, começou a trabalhar na *Compañia de Ferrocarril* (1878), que realizava o trajeto Barcelona–Cerbère, como revisor de bilhetes de passagem (MURO, 2009, p. 35-36). Com o passar do tempo, sua experiência como revisor de bilhetes na companhia de trem estreitou sua associação às causas do operariado progressista na Espanha. Vivenciar as situações que o mundo do trabalho impõe ao trabalhador, como a precariedade das condições de trabalho e os péssimos salários, provavelmente foi elemento estimulante que fez por despertar seu espírito revolucionário. Isso pode ser notado quando

---

<sup>15</sup> Foram os seis anos que decorreram desde a batalha de Alcolea (1868) – liderada pela *Unión Libera* – até a proclamação de Afonso XII (1874). Nesse período, prevaleceram os elementos liberais e progressistas. Como primeira ação pós-revolução, implantou-se o sufrágio universal e instituiu-se a liberdade de imprensa e ensino. No ano de 1873, foi proclamada a I República Federal, que se manteve por poucos meses. No ano seguinte, ocorreu a chamada *Restauração Bourbônica*, e o governo monarquista retornou ao poder (TERRERO, 1988, p. 504-513).

<sup>16</sup> Os locais citados – bares, ateneus e cassinos – foram considerados espaços importantes da cultura associacionista em Barcelona, de formação informais, indicados como locais de lazer e ocupação do ócio, mas que tiveram papel importante na formação intelectual de diversos trabalhadores ao longo dos anos do século XIX e XX. Para saber mais, ver Navarro (2003).

Ferrer y Guardia se vinculou à luta armada contra o governo monarquista. Essa insurreição republicana, encabeçada pelo general Villacampa, ocorreu em Santa Coloma de Farnés (1886), oito anos depois do ingresso de Ferrer y Guardia no trabalho de revisor de bilhetes na companhia de trem. Segundo Avilès (2003), Ferrer y Guardia foi residir em Paris (numa localidade chamada Granollers) a partir de maio de 1885. O fato que o estimulou a se mudar para a cidade foi o compromisso que tomou com a revolução republicana.

Devemos supor que de fato (Ferrer y Guardia) participou das conspirações republicanas promovidas por Ruiz Zorrilla em Paris e que culminou com a insurreição do general Villacampa, em setembro de 1886. Mas antes que isso ocorresse, exatamente a partir de maio do ano anterior, Ferrer residia em Paris, onde montou um pequeno estabelecimento de bebidas, com a ajuda de Ruiz Zorrilla (p. 251, tradução nossa).

Isso fica mais evidente quando, pouco tempo antes da insurgência, Ferrer y Guardia conheceu Manuel Ruiz Zorrilla, que, nas palavras do próprio pedagogo, “podia considerar-se como o centro de ação revolucionária naquele momento” (FERRER Y GUARDIA, 2013 [1912], p. 27), e para quem Ferrer y Guardia atuou como secretário pessoal. Tudo leva a crer que Ferrer y Guardia, quando ainda trabalhava na companhia de trem e após ter conhecido Ruiz Zorrilla – um dos mentores intelectuais do levante –, usou sua facilidade de tráfego entre Paris e Barcelona para levar mensagens de Zorrilla a Villacampa e outros republicanos no interior da Espanha, contribuindo para o planejamento da insurreição (AVILÈS, 2003, p. 252).

Manuel Ruiz Zorrilla era, então, a principal referência do Partido Republicano Progressista e, desde o seu exílio em Paris, devido à *Restauração Bourbonica* (1874), Zorrilla afirmava que só retornaria à Espanha quando ocorresse a revolução liberal republicana (AVILÈS, 2003). Diante disso, temos o primeiro registro da participação de Ferrer y Guardia em uma ação revolucionária e também de uma manifestação consciente do seu alinhamento com o republicanismo ainda na juventude.

Devemos elucidar outro fator que integra esse evento, dada a sua importância: a intimidade entre alguns membros do republicanismo com a maçonaria. Ruiz Zorrilla foi *Gran Mestre* do *Gran Oriente del España* entre os anos de 1870 a 1874 (AVILÈS, 2003, p. 252), e o general Villacampa também ostentava grau de mestre em uma ordem maçônica (LÁZARO, 2009, p. 286). Como sugere Lázaro (2009), o republicanismo espanhol e as ordens maçônicas, principalmente as catalãs, tinham certa aproximação e partilhavam de alguma afinidade em certos temas políticos, tais como o anticlericalismo.

De fato, existem numerosos dados que nos permitem afirmar que os círculos maçônicos catalães, que respiravam uma carregada atmosfera anticlerical e eram

povoados por destacados zorrillistas, salvaram sua incipiente mentalidade livre e pensadora e propiciaram suas manobras políticas.

Nos anos oitenta do século XIX, ocorreu, na Catalunha e no resto do Estado espanhol, um notável conluio entre os militantes do Partido Republicano Progressivo e certos grupos maçônicos, um fenômeno compreensível, dado que Don Manuel Ruiz Zorrilla tinha ocupado os mais altos cargos da Gran Oriente de España (LÁZARO, 2009, p. 285, tradução nossa).

Essa proximidade ainda é mais bem percebida quando destacamos o fato de que

no último quarto do século XIX, mais de 200 maçons escolheram como nome simbólico ‘Ruiz Zorrilla’, e pelo menos 120, ‘Villacampa’, que detectam a penetração que o republicanismo golpista teve nas bases sociais da maçonaria espanhola (LÁZARO, 2009, p. 287, tradução nossa).

Ainda na juventude, antes da insurreição republicana de Santa Coloma de Farnés, enquanto trabalhava como revisor de bilhetes da companhia de trem, Ferrer y Guardia ingressou na maçonaria (em 1883), na loja *La Verdad de Barcelona*. Na sua cerimônia de ingresso, assumiu o pseudônimo de “Cero”. Ficou pouco tempo associado, pedindo baixa no ano seguinte para poder residir em Paris e participar da insurreição republicana (LÁZARO, 2009, p. 284). Como afirma Avilès (2003), Ferrer y Guardia explicou que sua saída era devida à sua mudança para Granollers e garantiu que o pouco a que pôde assistir dos trabalhos na loja conservava com recordações gratas, e esperava retornar o quanto antes para auxiliar com todas as forças a grande obra de regeneração empreendida pela maçonaria (p. 284).

Depois disso, permaneceu por aproximadamente cinco anos distante da maçonaria. Em 1890, decidiu ingressar novamente e se associou à loja *Les Vrais Experts* de Paris, um dos principais ramos do Gran Oriente Francês, cujo estabelecimento conservava mais de 150 membros entre os anos de 1890 e 1910 (LÁZARO, 2009, p. 289).

Segundo Avilès (2003), essa corrente francesa vai modificar seu estatuto, no ano de 1876, rompendo com alguns valores tradicionais como, por exemplo, a obrigatoriedade da crença em Deus pelos seus integrantes, permitindo a convivência entre ateus e deístas. (p. 253-254). O certo é que a maçonaria francesa, nesse período, tinha integrantes predominantemente da pequena e média burguesia, sendo muitos deles médicos, periodistas e professores. Somente foi possível o ingresso da classe operária na maçonaria francesa quando seu estatuto foi modificado, a partir do ano de 1893, firmando o compromisso da diminuição dos valores das cotas de permanência. “A partir de então, a entrada de militantes operários levou a um crescente peso de opiniões coletivistas”, favorecendo o ingresso de associados de diversos setores ideológicos – principalmente os reformadores sociais (liberais, socialistas, anarquistas etc.) (AVILÈS, 2003, p. 256, tradução nossa).

Dedicando-se intensamente à vida maçônica, Ferrer y Guardia ganhou respeito dos companheiros de ordem. Ele alcançou os mais altos graus da maçonaria, obtendo, no ano de 1898, “o diploma de grau 31 ou Gran Inspector, Inquisidor, Comendador” (LÁZARO, 2009, p. 290, tradução nossa). Através da contribuição de alguns companheiros maçons e dada a necessidade de complementação de sua renda, Ferrer y Guardia ofereceu aulas particulares de espanhol no próprio estabelecimento do Gran Oriente Francês; tratava-se de aulas de língua espanhola de carácter preparatório para os Cursos Comerciais do Gran Oriente da França e cursos noturnos para adultos.

Tempos depois, por indicação do maçom León Bourgeois<sup>17</sup> (1851–1925), Ferrer y Guardia iniciou suas atividades como professor do “Círculo Popular de Ensino Laico” e, posteriormente, na “Associação Filotécnica”, dirigida por Emile Rotival, também membro da loja *Les Vrais Experts* (LÁZARO, 2009, p. 295-296). Foi dando aulas na Associação Filotécnica que Ferrer y Guardia conheceu as pessoas que foram fundamentais para a fundação e o desenvolvimento da Escola Moderna de Barcelona, dentre elas Ernestine Munie – quem forneceu os recursos financeiros para a fundação da Escola Moderna –, Clemence Jacquinet – que fora professora de História e a primeira diretora na Escola Moderna – e Leopoldina Bonnard – sua segunda esposa, professora e segunda diretora da Escola Moderna: todas, ex-alunas de Ferrer y Guardia em suas aulas de espanhol. Aparentemente, foi por meio dessas experiências educacionais, oportunizadas pelo seu ingresso na maçonaria, que Ferrer y Guardia, paulatinamente, se descobriu como professor. Vivenciar a preocupação de elaborar um programa de ensino de espanhol, definir metodologias, avaliar seus alunos e selecionar materiais didáticos etc. fez com que Ferrer y Guardia enfrentasse experiências pedagógicas partilhadas por outros professores naquele momento, tensionando suas convicções e seus propósitos como professor com as dificuldades específicas (didático-pedagógica) da profissão. Essa experiência deixou o pedagogo catalão mais atento aos acontecimentos e postulados dos pensadores e reformadores da educação que se encontravam em ascensão na Europa.

O contexto em que Ferrer y Guardia se encontrava, nesse processo de reconhecimento como docente, foi marcado pelos debates pedagógicos entre os reformadores sociais, estimulados pelo cenário político da Terceira República Francesa (1870–1940) e pelas reformas de Jules Ferry no sistema educacional francês (1880–1885). As reformas

---

<sup>17</sup> Bourgeois foi um importante ator no cenário republicano francês, chegando a ocupar o lugar de primeiro-ministro do país em 1895.

educacionais ocorridas na França, nesse período, surgiram como exigências vindas, principalmente, dos republicanos desejosos pela secularização do Estado e descentralização educacional das mãos da Igreja Católica. A conquista da obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário e do laicismo educacional, instituída por Jules Ferry, no período em que esteve como Ministro de Instrução Pública, foi comemorada por muitos republicanos, liberais e positivistas. Não nos causa estranheza que tais temáticas também circulassem nos grupos maçons. Nas lojas do Gran Oriente Francês, é possível verificar diversas palestras e conferências que tinham como tema central questões relacionadas à educação, como: “educação integral”, “obrigatoriedade e gratuidade educacional” e o “estabelecimento de educação nacional”<sup>18</sup>.

Durante a Terceira República, as oficinas do Gran Oriente de França organizaram metodicamente e com grande sucesso centenas de palestras e debates sobre todos os tipos de problemas político-sociais, culturais, filosóficos e científicos. As dissertações sobre o ensino ocuparam um lugar muito importante, dedicando durante a última década do século XIX pelo menos 204 sessões para desenvolver questões estritamente educativas. (LÁZARO, 2009, p. 298, tradução nossa).

Não é possível afirmarmos com exatidão se Ferrer y Guardia concordava com todas essas temáticas extraídas das conferências que ocorriam no Gran Oriente Francês, já que seus escritos dessa época pouco se relacionavam ao tema educação. O que de fato podemos confirmar é que algumas das aspirações do positivismo<sup>19</sup> da época eram notadas em suas reflexões. São observadas algumas características recorrentes do pensamento positivista, o que, devemos esclarecer, não o coloca como defensor do positivismo, mas não é possível negligenciar o seu flerte com um dado cientificismo. A respeito disso, em artigo publicado no periódico *Las Dominicales*, ele afirmou:

---

<sup>18</sup> A maçonaria esteve envolvida em diversas atividades relacionadas à educação pela Europa. Devemos recordar que o principal evento pedagógico ocorrido no século XIX foi iniciativa de um grupo de maçons. O Congresso Pedagógico ocorrido em Bruxelas (1880), marco fundante dos movimentos de renovação pedagógica europeus, foi encabeçado pela Liga Belga para Ensino fundada pela maçonaria no ano de 1864. Essa Liga esteve à frente dos debates sobre laicismo e liberdade de ensino na Bélgica (JIMENÉZ-LANDI, Tomo II, 1996, p. 502-503).

<sup>19</sup> Ferrer y Guardia não foi o primeiro anarquista a apresentar aspectos do positivismo em suas concepções, uma vez que é notado seu apelo ao pensamento racionalista e científico, algo em voga naquele período entre os círculos progressistas. Existe uma distinção entre ambas (anarquismo e positivismo), sobretudo o posicionamento que o anarquismo tem sobre luta de classes, revolução social e o combate a todas as formas de dominação e autoritarismo, cujos aspectos não são frequentes na retórica positivista. Apesar de ser possível observar essa inspiração positivista em vários anarquistas, tais como Élisée Reclus e Piort Kropotkin, quando aludimos, por exemplo, acerca de suas teorias evolucionistas sobre ética e moral no anarquismo, acreditamos que essa era uma linguagem comum para a época, um idioma partilhado por essas ideologias de base científica e racionalista, o que permite considerar que Ferrer y Guardia e outros anarquistas não são positivistas, todavia se apropriam dessa linguagem em comum com os empiristas naquele momento. Contudo, haja vista que o debate sobre positivismo e anarquismo é instigante, convidamos à leitura de Girón Sierra (1996a), em que o autor aborda o tema com muito mais propriedade, dando, ainda, relevância ao contexto *decimonónico* na Espanha.

a ciência pode nos ensinar que a terra produz os primeiros materiais de abundância para alimentar, vestir e abrigar todos os seus filhos; a ciência poderá indicar-nos a educação que deve ser dada ao homem, desde o momento de nascer e ao passar pelas escolas primárias e superiores, fazendo dele um ser justo e bom; só a ciência é capaz de nos fazer conhecer o coração humano, ansioso pelo bem, amor e alegria; pela ciência saberemos como nos organizar de modo que chegue um dia em que o supérfluo se torne impossível, enquanto outros carecem do necessário. (FERRER Y GUARDIA, 1898, tradução nossa).

Esse é o primeiro indicativo de que Ferrer y Guardia mostra aceitação a um projeto político educacional desejoso de romper com a pedagogia tradicional – a educação memorialística – e concentrado na formação voltada para consequências socioeconômicas, isto é, uma mudança material (econômica) na vida da população, o que também faz realçar seu pensamento materialista. Ferrer y Guardia estava ancorado na ideia que reconhece que o modelo mais eficaz para se educarem as futuras gerações passa pela ciência e pela razão, pois somente por meio delas é possível incutir preocupações reais e concretas no sujeito – “alimentar, vestir e abrigar todos os seus filhos”. Também, percebe-se a disposição em acreditar que é por meio da instituição escolar, como vetor transmissor da educação científica, que se modela o homem digno, “bom e justo”, sendo esta a função primordial da escola. Essa prerrogativa foi levantada por diversos reformadores sociais na segunda metade do século XIX e início do século XX na Europa, inclusive com essa perspectiva de uma educação popular que favorecesse a diminuição da desigualdade social (JIMENEZ-LANDI, 1996; VIÑAO, 2004), pois se tributava à escola e ao ensino científico a necessidade da capacitação de homens e mulheres para se tornarem autodeterminados e promotores do melhoramento de suas condições de vida.

Considerando que Ferrer y Guardia estava profundamente envolvido com essa atmosfera republicana e positivista, bem como iniciara sua participação nas conferências promovidas pelo Gran Oriente Francês, seria questão de tempo tomar contato com militantes socialistas. É possível constatar a presença de militantes anarquistas e cientistas nessas atividades da maçonaria, como Paul Robin, Élisée Reclus<sup>20</sup>, Anselmo Lorenzo<sup>21</sup>, Odon de

---

<sup>20</sup> O importante geógrafo e militante anarquista tem papel fundamental na divulgação das ideias anarquistas na Espanha, além de ser correspondente assíduo de Ferrer y Guardia ao longo da primeira década do século XX. Reclus colaborou com algumas orientações sobre o ensino de geografia na Escola Moderna de Barcelona e teve sua principal obra, “O Homem e a Terra”, editada pela *Editora de la Escuela Moderna*. No capítulo 3, trataremos com mais detalhes de suas prescrições educacionais para a referida Escola.

<sup>21</sup> Anselmo Lorenzo foi um dos principais agitadores do anarquismo na Espanha: impulsionou o Primeiro Congresso Operário (1874) em Barcelona, contribuiu para a fundação da *Casa del Fomento* em Madrid e, juntamente com Reclus e Fanelli, ajudou na divulgação do bakuninismo e na fundação da seção espanhola da AIT. Lorenzo conheceu Ferrer y Guardia em Paris quando este se encontrava no exílio, devido a uma possível prisão pelo governo monarquista da época. Como tipógrafo, Lorenzo estimulou a fundação de periódicos libertários; quando retornou, no início do século XX, a Barcelona, ajudou no periódico *La Huelga General* –



Buen<sup>22</sup> e Carlos Malato<sup>23</sup> (LÁZARO, 2009); posteriormente, esses personagens contribuíram com a Escola Moderna. Paul Robin e Élisée Reclus foram personalidades fundamentais para as propostas pedagógicas que Ferrer y Guardia desenvolveu (SOLÀ, 1980; MURO, 2009).

Paul Robin, diretor do orfanato de Cempuis (1881–1894)<sup>24</sup>, viria a ser a principal referência pedagógica para Ferrer y Guardia. Esse papel de Robin é verificado na conformação dos princípios pedagógicos e no seu desenvolvimento na Escola Moderna, sobretudo nas questões que envolvem a educação integral, que muito se assemelha à desenvolvida em Cempuis (SOLÀ, 1980, p. 84). Destacamos, também, o fato de Paul Robin se configurar como um dos principais teóricos sobre educação, com a produção de diversos artigos de sua autoria publicados no *Boletín de La Escuela Moderna*. São cerca de 13 artigos de autoria de Robin, relacionados à educação, no período de 1901–1906 (SOLÀ, 1980; VELÁZQUEZ VICENTE, 2008). Quanto a Élisée Reclus, sua principal obra, “O Homem e a Terra” (1906<sup>25</sup>), composta de seis volumes, foi editada pela *Publicaciones de La Escuela Moderna* (editora da Escola Moderna) e traduzida por Anselmo Lorenzo e Odon de Buen (VELÁZQUEZ, 2008, p. 1014-1016). Além disso, ele foi correspondente ativo de Ferrer y Guardia no período de existência da Escola Moderna de Barcelona. Eles chegaram a trocar cartas durante o ano de 1903, dialogando sobre o ensino de geografia nas escolas laicas e sobre a necessidade de elaboração de materiais didáticos específicos para a disciplina (SILVA, 2013).

Analisando outra fonte importante, a agenda pessoal de Ferrer y Guardia (FERRER Y GUARDIA, 1900) no período em que esteve na França, percebemos que tais nomes também estão presentes nesse material, como os de muitos outros anarquistas que faziam parte de alguma ordem maçônica, dentre eles, Anselmo Lorenzo, Paul Robin, Carlos Malato, Fernando

financiado por Ferrer y Guardia –, ainda contribuiu como palestrante, tradutor de folhetos, textos e livros para a Escola Moderna de Barcelona.

<sup>22</sup> Referência no circuito de cientistas, sobretudo na área das ciências naturais, Odon de Buen foi professor da Universidade de Barcelona e um dos principais colaboradores das conferências que aconteciam aos domingos da Escola Moderna de Barcelona. Também foi editor do periódico *El Mundo Científico* em Barcelona, que concentrava seu conteúdo no “tocante das artes, das indústrias e da agricultura” (EL MUNDO CIENTÍFICO, 1899). Ao lado de Ramon y Cajal, Odon de Buen é considerado um dos principais cientistas da história da Espanha.

<sup>23</sup> Malato foi um anarquista francês que tornou-se um contagiador das ideias de Ferrer y Guardia e colaborador de suas obras. Publicou alguns manuais escolares e livros de leitura para uso das crianças na Escola Moderna de Barcelona: *Léon Martín ó La Miséria, sus Causas, sus Remedios* (1903) e *Cuaderno Manuscrito: Recaptulación de Pensamientos Antimilitaristas* (1903).

<sup>24</sup> Para saber mais sobre Paul Robin e o orfanato de Cempuis, ver: Husson, J. (1949); Gallo (1995); Demeulenaere-Douyère (2003).

<sup>25</sup> O primeiro volume é publicado no ano de 1906, os seguintes são publicados em 1906, 1907, 1908, 1908 e 1909, respectivamente (VELÁZQUEZ, 2008, p. 1016).

Terrida del Marmól (1861-1915), Élisée Reclus, Domela Nieuwenhuis<sup>26</sup> e, ainda, outros vinculados ao republicanismo radical, como Alejandro Lerroux, Francisco Pi Margall, Francisco Pi Arsuaga, Odón de Buen (AVILÈS, 2003, p. 256). Sem dúvida, isso confirma que Ferrer y Guardia esteve em contato, em algum momento, com esses militantes no período em que residia em Paris.

Portanto, podemos afirmar que a participação de Ferrer y Guardia na maçonaria viabilizou seu contato com diversos militantes, cientistas e pedagogos preocupados com a educação na época, além de lhe ter proporcionado seu reconhecimento como educador e possibilitado que praticasse o ofício nos estabelecimentos indicados pela maçonaria.

Sendo assim, acertadamente, afirma Lázaro (2009):

Ao mesmo tempo em que o Grande Oriente facilitou a nova atuação profissional de Francisco Ferrer e deu-lhe um treinamento pedagógico informal e gratuito, ele também permitiu que ele estabelecesse em seu entorno uma considerável rede de relações pessoais que resultaria, extraordinariamente, serem úteis para ele. (p. 299, tradução nossa).

Paralelamente à maçonaria, Ferrer y Guardia frequentava os grupos de livre pensamento, que eram espaços em que predominavam os debates sobre ciências e em que circulavam diversos positivistas naquele momento. Ferrer y Guardia participou de alguns eventos como *O Congresso Internacional de Livre pensamento*, ocorrido em Paris no ano de 1889, em “que se declarou contrário às religiões positivas e inimigo do clericalismo” (AVILÈS, 2003, p. 257, tradução nossa). Essa declaração é um indício de sua falta de alinhamento completo com o positivismo da época, estando de acordo somente com o rompimento do pensamento eclesiástico. Porém, foi o congresso ocorrido em Madrid, em 1892, que parece ter maior destaque quando Ferrer y Guardia apresentou uma posição mais estável sobre sua relação com a luta de classes, indo na contramão das retóricas positivistas. Nesse congresso, além de Ferrer y Guardia, também esteve presente Alejandro Lerroux, republicano radical, redator do periódico *El País*, em Madrid.

---

<sup>26</sup> O anarquista holandês Ferdinand Domela Nieuwenhuis foi um importante difusor das ideias da Escola Moderna pela Europa, tendo, inclusive, fundado uma Escola Moderna na Holanda. Sua afinidade com Ferrer y Guardia foi grande, a ponto de Ferrer y Guardia enviar à Holanda a então diretora da Escola Moderna de Barcelona na época, Leopoldina Bonnard, com a finalidade de ajudar na abertura de novas Escolas Modernas (BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA, 1905, p. 109). Publicou dois importantes textos sobre educação libertária em revistas francesas: “*L’Education Liberteire*” (na *Temps Nouveaux* em 1900) e “*Les Principes Foudamentaux D’Education*” (na *La Société Nouvelle* em 1910). Domela também foi um importante militante das causas operárias, do antimilitarismo e do anticlericalismo na Holanda. É possível saber mais sobre o militante em: <https://ferdinanddomelanieuwenhuis.nl/>. O site ainda abriga o acervo documental do anarquista e inúmeros escritos de outros anarquistas holandeses.

Ferrer y Guardia apresentou uma proposta nesse congresso e demonstrou sua inclinação às ações revolucionárias e às práticas da ação direta. Ele reivindicou um chamamento revolucionário que daria “para o homem ‘o produto completo de seu trabalho’” e que deveria ser preparado por uma comissão organizadora com ramificações em todos os povos. “Tratava-se de buscar um momento auspicioso, como uma greve geral ou a véspera de um primeiro de maio, para realizar um ataque que facilitaria o triunfo” (AVILÈS, 2003, p. 259-260, tradução nossa).

Não se sabe quantos se manifestaram a favor da proposta de Ferrer y Guardia, mas é sabido que pelo menos um aderiu, Alejandro Lerroux. O pedagogo tornou-se amigo de Lerroux, que garantiu a colaboração de Ferrer y Guardia no periódico *El País*, escrevendo diversos artigos, inclusive alguns radicais, incentivando a revolta contra a Igreja, contra Deus e o Estado burguês. Nessa época, tudo indica que Ferrer y Guardia defendia uma posição revolucionária quanto às conquistas político-sociais fortemente inclinadas ao pensamento materialista e ao anticlericalismo. Essas insígnias estavam alinhadas aos temas debatidos pelos livres-pensadores no Congresso, como “Separação Igreja-Estado e sobre ‘os meios mais eficazes e rápidos de purificar a vida do vírus católico’” (LÁZARO, 2009, p. 312, tradução nossa).

Devemos dar destaque, ainda, ao Congresso de Livres-Pensadores que ocorreu na Bélgica, como continuação do realizado em Madrid, no ano de 1895. Ali foram defendidas pautas antimilitaristas, anticlericalistas, a emancipação feminina e “a proteção e educação das crianças: a criação de escolas de educação racionalista” (LÁZARO, 2009, p. 316, tradução nossa). Sobre esse último tema, o congressista que o apresentou foi A. Sluys – reitor da Escola Normal Belga –, que esclareceu sobre as propostas desenvolvidas no orfanato de Cempuis, dirigida por Paul Robin (LÁZARO, 2009, p. 316).

Ferrer y Guardia participou do congresso e provavelmente tenha prestigiado a conferência de Sluys. Isso indica que seu contato com a experiência do orfanato de Cempuis pode ter ocorrido independentemente do seu contato pessoal com Paul Robin. Entende-se que a produção e a circulação de ideias, nesse contexto, eram fundamentais e dependiam desses eventos e periódicos para divulgação e propaganda. Os grupos que Ferrer y Guardia frequentava, em grande parte, vinculavam-se às concepções educacionais que Robin defendia. É muito provável, também, que ele tenha acompanhado a experiência de Cempuis, por meio de textos e indicações de outros militantes, e que a tenha desenvolvido na sua prática educativa.

Desse modo, percebemos que o ingresso de Ferrer y Guardia na maçonaria e nos círculos de livres-pensadores permitiu o convívio com diferentes intelectuais, das mais diversas ideologias, preocupados com os debates educacionais nesse período. Ele esteve em contato com diferentes personagens emblemáticos (Zorrilla, Paul Robin, Élisée Reclus, Anselmo Lorenzo e Lerroux) das mais diversas correntes ideológicas (republicanismo, anarquismo, anarcossindicalismo e positivismo), o que lhe proporcionou engendrar um perfil que denota certo ecletismo ideológico de intenções revolucionárias. Podemos, sem exagero, confirmar suas inclinações ao anarquismo nesse momento, sem ter, contudo, uma clareza quanto à sua autoidentificação como anarquista. Ele parece estar a favor das ações revolucionárias e da emancipação social dos trabalhadores, mas ainda não se identifica como pertencente a uma corrente socialista<sup>27</sup>. Essa assertiva não necessariamente precisava ocorrer, pois, como veremos mais à frente, os princípios que ele defende para a Escola Moderna e os sujeitos que estão em torno dessa proposta o associam ao anarquismo.

Sua formação como docente foi constituída em meio ao processo de experimentação do ofício dentro da maçonaria; ou seja, mesmo sem formação específica (acadêmica), foi no desenvolvimento de suas aulas particulares de espanhol que Ferrer y Guardia se interessou pelos debates educacionais do seu contexto. Possivelmente, foi nesse momento que ele se deparou com as problemáticas educacionais e se preocupou em participar das discussões em eventos e conferências sobre educação e pedagogia<sup>28</sup>.

A recepção da experiência do orfanato de Cempuis foi um marco pedagógico para Ferrer y Guardia e deve ser destacada. Segundo Solà (1980), essa experiência, de fato, inspirou-o e foi uma das suas referências do ensino racionalista e científico, da coeducação e da educação integral desenvolvidas na Escola Moderna. Foi através desse contato em

---

<sup>27</sup> Ferrer y Guardia foi, por diversas vezes, referenciado pela polícia parisiense como anarquista, devido à sua circulação nos meios maçons, sempre acompanhado de militantes e operários associados ao anarquismo (Archive de la Préfecture de Police de Pans, Ba 1075, denúncias anônimas de 28 de março de 1894, 9 de julho de 1894 e 16 de julho de 1894. Fundació Ferrer i Guardia. Disponível em: <http://biblioteca.ferrerguardia.org/fons/arxiu-digital-ffg/publicacions-i-documents/causes-contra-ferrer-guardia/628-archive-de-la-prefecture-de-police-de-paris>. Acesso em: 25 nov. 2018).

<sup>28</sup> Suas manifestações de apropriação reflexiva para com a educação datam os primeiros anos de sua experiência como professor de língua espanhola, tendo como resultado dessas reflexões duas cadernetas de estudos sobre os idiomas espanhol, inglês, francês, alemão e árabe e os métodos pedagógicos de ensino de línguas (*Libreta per a l'estudi d'idiomes* (I) (II) 1892–1893. Fundació Ferrer i Guardia. Disponível em: (I) <http://biblioteca.ferrerguardia.org/fons/arxiu-digital-ffg/publicacions-i-documents/documentacio-original-manuscrita/427-llibretes-per-a-lestudi-didiomes-1892-93>; e (II) <http://biblioteca.ferrerguardia.org/fons/arxiu-digital-ffg/publicacions-i-documents/documentacio-original-manuscrita/623-llibreta-per-a-l-estudi-d-idiomes-ii-1892-1893>. Acesso em: 25 nov. 2018). Alguns anos depois, Ferrer y Guardia publicou um manual específico de ensino de língua espanhola (FERRER Y GUARDIA, Francisco. *L'Espagnol pratique enseigné par la méthode Ferrer*. Paris: Garnier Hermanos librerros-editores, 1897, 262 p.).

conferências, textos em periódicos e revistas e, talvez, em um possível contato presencial com Robin, enquanto estava em Paris, que Ferrer y Guardia se informou melhor sobre a experiência de Cempuis e a reconheceu como uma boa proposta para os seus anseios pedagógico-revolucionários, dela se apropriando como inspiração.

Por fim, foi nesta fase de sua vida que Ferrer y Guardia se envolveu com experiências mais significativas: sua aproximação dos círculos reformistas, sua inclinação ao anticlericalismo, sua crença na ciência como redentora e reformadora da sociedade e seu reconhecimento na instituição escolar como centro propagador de um projeto de sociedade. Ancorado nos debates sobre educação e escolarização, no contexto Europeu, Ferrer y Guardia, mesmo que de forma incipiente, elaborou seu projeto educacional: a Escola Moderna de Barcelona.

Após essa análise da trajetória de vida de Ferrer y Guardia, é importante salientarmos sobre outras experiências escolares na Espanha, inclusive as anarquistas, que são anteriores à fundação da Escola Moderna de Barcelona, e as possíveis experiências com as quais Ferrer y Guardia tenha tomado contato. Vejamos a seguir como os anarquistas se propõem aos debates educacionais e estimulam as iniciativas escolares no contexto espanhol.

## **1.2 O bakuninismo na Espanha e os debates educacionais em torno dos anarquistas**

O contexto europeu no século XIX, impregnado pelos processos de industrialização e urbanização das cidades, fruto do progresso científico e dos projetos de modernização dos Estados-nações, permite aludir ao significativo movimento de conformação do sindicalismo na Europa. Indiscutivelmente, as ideias de inspiração iluminista, dentre as quais interessa destacar o anarquismo, são essenciais nesse processo. A Espanha da segunda metade do século XIX não diverge tanto de outros países, e esse é o contexto a ser analisado. A inserção do bakuninismo<sup>29</sup> na Espanha, principalmente em Barcelona, é fato indelével e primordial na compreensão das características reivindicativas do sindicalismo espanhol para com as questões sociais, econômicas e, sobretudo, culturais desse período.

O objetivo deste tópico é esclarecer como o anarquismo se insere nas estruturas sindicalistas na Espanha e as fortalece, com ênfase nas preocupações formativas e nos seus intentos com a educação popular. Relativamente ao contexto espanhol, o processo de

---

<sup>29</sup> O bakuninismo é a denominação dada a uma corrente dentro do anarquismo que faz referência ao pensador Mikhail Bakunin (1814–1876), principal influência anarquista e defensor das teses coletivistas.

escolarização é acontecimento indiscutível, sendo seu desenvolvimento na Cataluña um movimento denso, principalmente porque, “durante o primeiro terço do século XX, surgiram uma ampla variedade de centros que se propuseram a renovar as práticas escolares e modernizar a Cataluña” (GÓMEZ; GONZÁLEZ, 2015, p. 91). Todavia, dadas tais condições, quais são as experiências de caráter popular e vinculadas ao anarquismo que surgem na segunda metade do século XIX na Espanha? Cabe analisar as perspectivas educacionais e pedagógicas dessa corrente ideológica e destacar as suas experiências educacionais, verificando as possíveis contribuições que essas experiências trouxeram para o ideal educativo de Ferrer y Guardia.

O século XIX, na Espanha, apresentou como uma de suas características o crescimento populacional. Foram interrompidas as emigrações que eram realizadas à América e, graças aos avanços da medicina sanitária, houve uma sustentação nos dados de natalidade: morreram e emigraram menos pessoas e, como consequência, as cidades se tornaram populosas. A demanda necessária para atender a esse impulso demográfico estimulou a produção, que foi auxiliada pelos novos métodos de cultivo no campo e pela invasão da maquinaria nas indústrias (BENEYTO, 1961).

Os avanços nos dados populacionais foram intensificados pelas políticas de desamortização econômica, o que acabou criando uma nova “burguesia” capitalista de perfil agrário. A concentração de terras nas mãos desses latifundiários acarretou a falta de trabalho no campo, fazendo com que os pequenos camponeses procurassem emprego e novos modos de sobrevivência nas áreas urbanas. O crescimento da industrialização e a urbanização nas grandes cidades, nas últimas décadas desse século, afetaram significativamente a sobrevivência da população mais pobre: miséria, inanição, carestia da vida e doenças acompanharam o desenvolvimento do “progresso” (BRENAN, 1985). Embora esses sejam fatores importantes na constituição da sociedade de classes e no movimento de formação *obrerista* na Espanha, esse movimento foi impactado não somente pelo elemento social e econômico, mas, sobretudo, pelo elemento político da época.

O período revolucionário na Espanha (1868–1874) foi contexto favorável à erupção das “questões sociais” e “conectou a Espanha com a Europa da Associação Internacional de Trabalhadores” (SARASÚA, 2005, p. 19, tradução nossa). Reclamavam-se os avanços e as expansões das indústrias capitalistas e as consequências das políticas de desamortização no campo, que continuavam em marcha pela revolução liberal (SARASÚA, 2005, p. 20). Essa conjuntura revolucionária e aquecida pelas demandas sociais foi estimulada pelo

*bakuninismo*, que se inseriu na Espanha como ideologia concorrente ao marxismo e aos partidários socialistas.

Desde a fundação da Associação Internacional dos Trabalhadores ou I Internacional (AIT), em 1864, os embates frequentes entre Mikhail Bakunin e Karl Marx (1818–1883) foram presenciados pelos seus associados<sup>30</sup>. As diferenças estratégicas e organizacionais fizeram com que ambos estimulassem a divulgação de suas ideias, tentando compor uma militância popular e internacionalista alinhada aos seus propósitos ideológicos. No caso de Bakunin, foram enviados à Espanha alguns emissários com fins a divulgar as ideias do socialismo libertário que sua ala vinha defendendo nas sessões da AIT.

Os primeiros enviados, no ano de 1868, foram os franceses Alfred Nacquet e os irmãos Elie e Élisée Reclus. Seu objetivo era estabelecer contato com os sindicalistas espanhóis, em todo o território nacional, para a fundação de uma seção da AIT que se vincularia a Bakunin e seus seguidores; contudo, ficaram limitados a Madrid e Barcelona. Embora seus contatos fossem limitados, foi a partir deles que Giuseppe Fanelli, também enviado por Bakunin no mesmo ano, prosseguiu com a proposta organizativa (LIDA, 1972, p. 136-143).

Até então, com auxílio das relações obtidas pelos franceses, Fanelli, em Madrid, havia estabelecido amizade com grupos de operários associados ao *Fomento de las Artes*, que contava com 600 sócios na época, dentre eles, Anselmo Lorenzo (LIDA, 1972, p. 142). Foi por intermédio desses operários e, principalmente, de Lorenzo, que, em 1869, foi fundada a primeira seção da AIT em Madrid e, alguns meses depois, em Barcelona. Como afirma Lida (1972), o amadurecimento e a consciência de classe do operariado barcelonense, já com ampla experiência nas lutas sindicais, foram os fatores que favoreceram a rápida aceitação das ideias *bakuninistas* em Barcelona. A Catalunha já havia passado por uma tentativa de insurreição revolucionária no ano de 1854 e uma grande greve dos tecelões em 1855 (LIDA, 1972, p. 51-67), demonstrando alguma maturidade em relação à organização e à luta de classes.

Nesse momento, Barcelona era considerada o centro industrial da Espanha. O contexto aquecido pelos avanços do capitalismo e da Revolução liberal estimulou a organização sindical. No ano em que Bakunin enviou os primeiros emissários à Espanha, Barcelona contava cerca de 6 mil operários associados à Federação Barcelonesa (BENYTO, 1961, p. 452). Nesse mesmo ano, foi iniciada uma grande greve dos tecelões, que durou três meses, da

---

<sup>30</sup> Ver Guillaume (2009).

qual esteve à frente o sindicato *Las Tres Clases de Vapor*. Os grevistas conquistaram a redução da jornada de trabalho para 11 horas e um aumento de 7,5% no salário (SARASÚSA, 2005, p. 20).

Contudo, as conquistas legais viriam apenas na I República, em 1873, quando foi assinada a primeira lei trabalhista, conhecida como *Ley Benot*, que proibia o trabalho de crianças menores de 10 anos em fábricas, oficinas, fundações e minas; limitava a jornada para os menores de 15 anos; obrigava as empresas a disponibilizar escolas de ensino primário; e introduzia as primeiras normas de segurança e higiene no trabalho (SARASÚSA, 2005). Mesmo que as proposições legais indicassem a disponibilização, por parte das empresas, do ensino primário para os filhos dos operários, percebe-se que isso não ocorria. Esse descaso foi um dos fatores que estimularam a auto-organização operária na intenção de oferecer uma formação para seus filhos.

A ação das sessões da AIT proporcionou um incremento na organicidade sindical, já que a preocupação com a propaganda anarquista e a formação do operariado eram primordiais. Verifica-se a conformação do I Congresso Operário de Barcelona em 1874 e, em 1882, o Congresso Operário Nacional de Barcelona reuniu 600 federações e 50 mil associados, sendo a maioria deles ligados ao anarquismo e ao anarcossindicalismo. As principais sessões debateram as 8 horas de trabalho, o aumento de salários e a igualdade salarial entre homens e mulheres (BENYTO, 1961, p. 452-453).

A capacidade de propaganda e divulgação das ideias foi logo percebida, pois houve um aumento do número de revistas e periódicos nesse período: *Acracia*, dirigida por Fernando Tarrida del Marmol, e *Social e Solidariedad Obrera*, editada por Anselmo Lorenzo (BENYTO, 1961, p. 462), podem ser considerados os principais veículos informativos do operariado libertário. Devido às preocupações com a propaganda ideológica, era necessário formar as classes trabalhadoras em um país de altos índices de analfabetismo (VIÑAO, 2004, p. 19), e essa foi uma luta constante entre os anarquistas espanhóis. No Congresso da *Federación Regional Española*<sup>31</sup>, em Zaragoza (1872), esteve em pauta “o problema da educação dos trabalhadores”, sendo proposta a elaboração de um plano de educação integral (LIDA, 1972, p. 152).

Abrem-se parênteses para darmos destaque a esse fato. O ano de 1872 é posterior à publicação do texto “Instrução Integral” de Bakunin, em 1869. Também é posterior às teses

---

<sup>31</sup> A *Federación Regional Española* aglutinava diversos sindicatos anarcossindicalistas. Foi fundada em 1870 e estava ligada à AIT espanhola e ao movimento *bakunista*. Ver: Lida, 1972, p. 148-150.



defendidas por Paul Robin sobre educação integral que foram aprovadas no Congresso da I Internacional em Bruxelas (1868)<sup>32</sup>. Isso nos leva a crer que os congressistas se apropriaram das proposições educacionais de Bakunin e/ou Robin. Há um forte indício para que se confirme tal assertiva: devemos levar em conta que o *bakuninismo* já havia ingressado e se fortalecido nas bases sindicais desde 1869 e que tinha forte inserção na *Federación Regional Española*<sup>33</sup>; isso também é motivo do uso das teses de Robin, já que a *Federación* estava ligada à I Internacional espanhola. As teses defendidas nos Congressos da I Internacional circulavam pelas suas demais sessões, o que nos leva a crer que as reflexões pedagógicas de Bakunin e Robin, em certa medida, podem ter influenciado essa pauta.

Os congressistas elaboraram um extenso projeto sobre o plano da “nova educação do trabalhador”, que tinha como objetivo a emancipação social e a superação do capitalismo por meio da educação científica e integral (LIDA, 1972). Tal acontecimento deve ser destacado, pois demonstra que as preocupações no campo da cultura e da formação educacional dos operários são anteriores à fundação da Escola Moderna de Barcelona (1901) e, inclusive, a outras experiências liberal-republicanas, como a *Institución Libre de Enseñanza* – ILE (1876)<sup>34</sup>. Salientamos, ainda, o destaque dos termos e princípios apropriados por diversos reformadores sociais que compunham o movimento de renovação pedagógica espanhol, como “a nova educação”, e o incremento da educação científica e integral na educação popular (MAR DEL POZO ANDRÉS, 2004). Esse fato incentiva-nos a verificar o que pensam os anarquistas nesse período sobre a educação popular, não na perspectiva comparativa, mas na

---

<sup>32</sup> A educação foi tema, por diversas vezes, dos Congressos da AIT que pautavam o debate sobre liberdade de ensino; universalização da educação, gratuidade e o papel do Estado e da família; ensino religioso e sua influência na classe trabalhadora; e a defesa da concepção sobre educação integral, elaborada por Paul Robin no Congresso de Bruxelas (1868). Como esse não é o objetivo central da tese, não alongaremos a discussão sobre as reflexões de caráter educativo no transcorrer dos Congressos da AIT, mas cabe destacar os pontos abordados pelos congressistas, inclusive sobre a educação dos corpos. A Manifestação vinda de Marx e seus apoiadores sobre a proposta de educação integral de Paul Robin, no Congresso anterior (1868), está descrita da seguinte forma na ata do Congresso da Basileia (1869): “O cidadão Marx diz que todos estão de acordo quanto a determinados pontos. A discussão se abriu após a proposta de que se ratificasse a resolução do Congresso de Genebra, que reclama que se combine o ensino intelectual com o trabalho físico, os exercícios ginásticos com a formação politécnica. Não houve nenhuma objeção a esse projeto” (MARX E ENGELS apud NOGUEIRA, 1993, p. 109). Como podemos verificar, existia a preocupação com a educação do corpo da classe trabalhadora – relacionada à educação técnica e ao trabalho – bem como havia o cuidado com o debate sobre a formação dos corpos através dos exercícios ginásticos. É possível afirmar que não apenas os anarquistas se dedicaram à preocupação com a educação dos corpos, mas que também houve uma preocupação nas concepções marxianas nos debates da AIT. Como explica Nogueira (1993), “em Marx e Engels, a educação dos corpos não está relegada a segundo plano no interior dos conteúdos. Ela parece desfrutar da mesma importância atribuída à formação intelectual e tecnológica. Apesar de não se terem estendido muito a esse respeito, a evocação dos exercícios ginásticos, aos quais dever-se-ia associar ao binômio ensino-trabalho, é bastante frequente.” (p. 171). Para se inteirar mais sobre os debates que envolvem a educação nos congressos da AIT, ver: Nogueira (1993); Guillaume (2009) e Santos (2014).

<sup>33</sup> Ver: Lida (1972) e Solà (1980).

<sup>34</sup> Sobre a ILE, ver: Jimenez-Landi (1996).

compreensão de suas proposições teóricas e sua conexão com as experiências escolares, para percebermos as similitudes com a concepção pedagógica de Ferrer y Guardia.

Em linhas gerais, o debate sobre educação nos círculos anarquistas não foi algo novo. Alguns teóricos clássicos já se debruçavam sobre o tema, envolvidos em uma conjuntura na qual eram perceptíveis as necessidades de uma educação popular. O modo de produção industrial, impulsionado pelos avanços científicos, impõe novos costumes ao mundo do trabalho. Agora o trabalhador é dado como livre: livre das ferramentas, do seu local de trabalho e da matéria-prima, tornando-se um acessório da maquinaria (MANACORDA, 1995, p. 270-272). O capitalismo estabelece novos dispositivos de relações sociais, e, além disso, as lutas políticas, ecoadas pelos ideais iluministas e combatendo o criticado obscurantismo clerical e o poder do Estado monarquista, são fatores de relevância e que devem ser levados em consideração na compreensão do contexto em que foi produzida essa concepção anarquista para a educação.

Inicialmente, os anarquistas tomam como avanço na preparação de suas proposições a crítica à educação de seu tempo. Como um dos principais teóricos do anarquismo, Pierre-Joseph Proudhon (1809–1865) demonstrava suas preocupações com a educação fornecida pela Igreja Católica. Suas críticas direcionadas à educação cristã compreendem que essa concepção de educação vislumbra uma formação estéril, branda, por não fornecer um conhecimento da realidade em que os sujeitos estão inseridos, mantendo-os apáticos e acríticos aos fatos sociais. Em contrapartida, Proudhon vislumbrava uma educação de retorno à natureza, ou seja, o “homem no campo”, reconhecendo, assim, a “existência ao mesmo tempo mais contemplativa e mais realista, mais oposta a este absurdo espiritualismo que é a base da educação da vida cristã, do que a do homem no campo” (PROUDHON apud GUÉRIN, 1983, p. 9). Para o autor, esse era o modelo de formação mais eficaz, que forneceria à criança a interpretação das coisas concretas a partir de sua experimentação com a natureza<sup>35</sup>.

Em tese, as críticas à educação clerical e estatal nesse período são realizadas de maneira unânime pelos anarquistas. Como advertia Domela Nieuwehuis (1846–1919): “Estas duas instituições, Igreja e Estado, têm sido o jugo baixo o qual a humanidade há tido de permanecer em um estado de contínua escravidão” (NIEUWEHUIS, 1911, p. 12). Tais

---

<sup>35</sup> No pensamento de Proudhon, podemos verificar o romance como uma tradição e uma nostalgia, desejando a não mudança da sociedade moderna para os modos de produção capitalista. Isso faz sentido quando percebemos essa motivação do retorno do homem ao campo como o modo mais adequado de se viver. Isso é mais claro ainda quando ele enfatiza o saudosismo pelo artesanato, um modelo de trabalhador ideal, o qual domina todas as etapas do mundo do trabalho — da apropriação da matéria-prima à elaboração do produto final. Ver: Guérin (1983).

instituições, na visão desse anarquista, imprimiam relações autoritárias e dominadoras, tendo como princípio a submissão dos indivíduos; e nada mais fácil do que utilizar a educação como ferramenta para reprimir as vontades, manter os sujeitos passivos e conservar essa dominação.

A Igreja se encarrega de pensar pelos seus seguidores e ao fiel não lhe resta mais que crer. O Estado desenvolve-se por conta de seus súditos e aos cidadãos não lhe resta mais que obedecer e submeter-se. Isso é muito mais fácil que desenvolver por si mesmo, e a massa, que tem recebido uma educação de ovelhas, acha muito mais cômodo obedecer que rebelar-se, porque o segundo implica sempre uma iniciativa e uma vontade própria (NIEUWEHUIS, 1911, p. 12).

Percebemos que a crítica a essas instituições se estabelecia pela representatividade, o que remetia à memória quando aludiam sobre essas instituições. Para o anarquista holandês, o Estado e a Igreja representavam o modelo de educação clássica, negligente para com os problemas sociais, o que possibilitaria a dominação e a subalternação dos indivíduos. Para Nieuwehuis (1911), os indivíduos são receptores e reprodutores dos interesses dessas instituições, ou seja, todas as ações da Igreja e do Estado direcionadas aos indivíduos são determinantes para as escolhas que esses mesmos indivíduos irão proceder posteriormente. Enfaticamente, os sujeitos que estabelecem essa relação com a Igreja e o Estado estão suscetíveis à ignorância e à passividade, independentemente de suas vontades, pois, na relação dessas instituições com o sujeito, prevalece o interesse dessas instituições, e as vontades dos sujeitos se perdem e se tornam pueris. Ainda sobre essa referência, Bakunin ressaltava que a Igreja, “ministrando a educação religiosa, não tem outra finalidade senão a de eternizar a ingenuidade humana e da assim chamada autoridade divina” (*apud* GUÉRIN, 1983, p. 66). A formação de “ovelhas” nada mais é do que a imperiosa ingenuidade e a manutenção dessa submissão pela “autoridade divina”. Na visão dos anarquistas, que combatem qualquer forma de dominação e prezam por relações antiautoritárias, a Igreja, nesse período, tem o papel de controle social, sendo que, pela educação, essa dominação se torna mais significativa, sobretudo quando alinhada a interesses do Estado burguês.

As críticas à escola e aos seus conteúdos não ficam apenas associadas aos círculos anarquistas: outras correntes socialistas dedicaram-se também ao tema e propuseram, dentro dos limites determinados por cada ideologia e seus propagandistas, um projeto pedagógico e educacional para a classe trabalhadora. Sobre essas correntes, podemos tomar o trabalho de Nogueira (1993) como uma importante referência a respeito da concepção de Marx e Engels sobre educação, no século XIX. A autora salienta que, para Marx e Engels, embora houvesse poucos escritos sobre a temática, alguns deles se dedicavam à questão e dirigiam críticas à educação vinculada à Igreja e ao Estado. Para os dois autores, a educação escolar deveria se

estabelecer em uma suposta “neutralidade”, não se preocupando com a formação político-doutrinária, mas, especificamente, com o ensino científico. Segundo Nogueira (1993),

Essas idéias deitam raízes na concepção de uma ciência “positiva”, iluminada pela razão e, portanto, “neutra”. Todos os communards – fossem eles blanquistas, proudhonianos ou comunistas – estavam de acordo quanto a um ponto: a necessidade urgente de se instaurar uma “instrução racional”, emancipada da influência religiosa e baseada em conhecimentos científicos “positivos”. Expressões como “instrução racional”, “conhecimento positivo”, “método científico” aparecem recorrentemente no discurso (p. 161).

A autora prossegue afirmando que a educação política, para Marx e Engels, está em fornecê-la às crianças “por intermédio do contato com a experiência do mundo dos adultos e, em particular, pela participação na organização do movimento dos trabalhadores” (NOGUEIRA, 1993, p. 162), situando-se em duas ordens: “seja no plano da luta econômica mais imediata pela obtenção dos meios de subsistência (...), seja na luta política a mais longo prazo para acelerar o processo histórico em direção ao socialismo” (idem).

Tal conjectura apresentada pela autora nos parece instigante a problematizações. É bastante provável que as correntes socialistas do século XIX e início do XX tenham sido influenciadas pelo positivismo quanto à importância adquirida pela razão e pela ciência como motores do pensamento moderno, sendo utilizadas como ferramentas para esclarecer a natureza e os acontecimentos na sociedade (ver notas 19 e 41). Converter o pensamento abstrato e metafísico em um modo de pensar materialista, guardando em seu escopo uma observação das coisas concretas e reais: fica evidente aqui um acontecimento que o positivismo instiga em outras correntes ideológicas, com a clara intenção de se posicionar antagonicamente ao modo de pensar da Igreja Católica nesse período.

Ainda sobre a educação e os interesses do Estado, Kropotkin (2016 [s/d]) dissertava sobre a filosofia do “Estado educador”:

Para aliviar os vossos cuidados, proibir-vos-emos até mesmo de ocupar-vos vós próprios da educação. Redigiremos os programas, que não admitem crítica, sem dúvida! Em primeiro lugar, habituaremos as nossas crianças ao estudo das línguas mortas e das virtudes da lei romana. Isso as tornará dóceis e submissas. Em seguida, para excluir delas toda a veleidade de revolta, ensinar-lhe-emos as virtudes do Estado e do governo, e o desprezo dos governantes (...). Toda educação terá como objetivo fazer desenvolver em nossos jovens a ideia de que fora do Estado-Providência não há salvação (p. 179).

Percebemos, em Kropotkin, um forte desprezo à educação fornecida pelo Estado, análise semelhante à de Domela Nieuwehuis; porém, o adendo está na oposição dos conteúdos referentes ao modelo pedagógico clássico, que prioriza o ensino de conteúdos memorialistas, das “línguas mortas e das leis romanas”. É perceptível que as intenções formativas dos anarquistas vão além dos métodos de ensino, passando por uma preocupação

com o que deve ser ensinado. Essa alusão permite confirmar as intenções dos anarquistas de romper com o modelo tradicional de ensino que, segundo a concepção libertária, condena o indivíduo à submissão. Supera-se essa tradição educacional por meio da razão e da ciência, pela via do esclarecimento, tornando-as (razão e ciência) instrumentos para interpretação da realidade por parte das classes subalternas. Contudo, a ciência é ainda um privilégio para a burguesia da época.

[...] a ciência, hoje, é feita apenas para um punhado de privilegiados, porque a desigualdade social, que divide a sociedade em duas classes, a dos assalariados e a dos detentores do capital, faz de todos os ensinamentos sobre as condições da vida racional uma zombaria para nove décimos da humanidade.

Já não se trata, nesse momento, de acumular as verdades e as descobertas científicas. Importa antes de mais nada disseminar as verdades adquiridas pela ciência, fazê-las entrar na vida, fazer delas um domínio comum. Importa fazer com que todos, toda a humanidade, tornem-se capazes de assimilá-las, aplicá-las: que a ciência cesse de ser um luxo, que ela seja a base da vida de todos. A justiça assim o quer. (KROPOTIKIN, 2005 [1881], p. 54).

Era preciso tratar a ciência como bem comum, produzido por todos e de utilidade social. Aqui, a ciência toma um valor material, em que sua importância se iguala às necessidades da vida obtidas a partir da igualdade econômica. A educação é percebida como patrimônio cultural, e o esclarecimento e o acesso ao ensino científico são condições de emancipação social e econômica; ela (a ciência) é de todos e é devida a todos.

Uma vez que a formação humana é um elemento que contribui para as propostas revolucionárias dos anarquistas, como deveria ser sua concepção educacional? Os anarquistas dedicaram-se, à sua maneira, à escrita sobre educação; contudo, a temática mantinha-se à sombra das obras (ou temários) mais relevantes: organicidade, estratégias revolucionárias, democracia direta, economias mutualistas e coletivistas. Alguns autores clássicos se preocuparam em manifestar suas concepções pedagógicas. Tomamos aqui como base a obra “Instrução Integral” (2003 [1869]) de Bakunin, que consiste em uma compilação de textos publicados no periódico *L'Égalité* no ano de 1869 – período em que Bakunin ainda se encontrava na AIT e em que são fundadas as suas seções espanholas (Madrid e Barcelona).

Bakunin inicia o texto questionando as necessidades da educação para as classes trabalhadoras como fator essencial para a sua emancipação.

A primeira questão que temos que considerar é esta: a emancipação das massas operárias poderá ser completa enquanto receberem instrução inferior à dos burgueses ou enquanto houver, de um modo geral, uma classe qualquer, numerosa ou não, mas que por nascença tenha os privilégios de uma educação superior e mais completa? (BAKUNIN, 2003 [1869], p. 59).

A ênfase ao privilégio do acesso ao conhecimento e de uma “educação superior e mais completa” mostra uma tendência dos anarquistas de se manifestarem a favor da disponibilidade da educação para todos. Sua inclinação na crença da emancipação intelectual para as classes trabalhadoras foi motivada pelo princípio do antiautoritarismo, não podendo haver, na perspectiva anarquista, homens que dominavam a ciência e tinham livre acesso a ela, enquanto grande parcela da população permanecia alijada desse privilégio, mantendo-se em constante ignorância. Por isso, como podemos perceber, a ciência deveria ser um bem comum; contudo, era preciso estar atento, já que a ciência também poderia ser utilizada para a dominação. Faz-se necessário saber distinguir entre a ciência que o Estado utilizava para fazer prevalecer seus interesses e o seu poder e a ciência que serviria para a emancipação intelectual do sujeito. A ciência do Estado, como reforçava Bakunin (2003 [1869]), nada mais é do que uma “ciência de tosquiar os rebanhos populares sem fazê-los gritar demasiado e [...] impor-lhes [...] obediência por meio de uma força cientificamente organizada” (BAKUNIN, 2003 [1869], p. 66).

Nesse momento, talvez, repouse a principal distinção entre os anarquistas e os positivistas. Por um lado, os positivistas defendiam o cientificismo como uma nova religião, isto é, a ciência acima de tudo e todos, não havendo a possibilidade de contraposição aos conhecimentos inerentes da ciência, uma vez que seus conhecimentos eram isentos de parcialidade e preconceitos e, por isso mesmo, soberanos. Por outro lado, os anarquistas tomavam a ciência como um processo de produção do conhecimento produzido pela humanidade e passível de ser contaminado por preconceitos e interesses privados de sujeitos e grupos sociais. Na verdade, o que Bakunin ressaltava era que, antes de a ciência ser vetor emancipador das classes trabalhadoras, é preciso avaliar também a possibilidade de ela ser utilizada como uma forma de dominação, quer pela falta de acesso aos conhecimentos produzidos, quer pela manipulação desses conhecimentos para se buscarem resultados que privilegiem os interesses das classes hegemônicas.

Nesse sentido, para superar tal ignorância e a conservação do domínio da ciência por uma parcela da sociedade, Bakunin defendia a educação integral<sup>36</sup> como um modelo de formação emancipatória. Esse modelo supera a alienação do trabalho, pois compreende a formação intelectual e prática, sem pregar uma importância maior de uma sobre a outra.

---

<sup>36</sup> “Modelo que visa educar o homem sem separar o trabalho manual do trabalho intelectual, pretende desenvolver as faculdades intelectuais, mas também desenvolver as atividades físicas, harmonizando-as. E, além de tudo isso, pretende fornecer também aquilo que os anarquistas chamavam de educação moral que, como já sabemos, nada mais é do que uma formação para a vida social, uma educação para vivência da liberdade individual em meio à liberdade de todos, da liberdade social” (GALLO, 1995, p. 92).

Mas estamos convencidos de que no homem vivo e íntegro cada uma dessas atividades, muscular e nervosa, deve ser desenvolvida igualmente e, longe de se prejudicarem mutuamente, cada qual deve apoiar, ampliar e reforçar a outra; a ciência do sábio se tornará mais fecunda, mais útil e mais ampla quando o intelectual não ignorar o trabalho manual; e o trabalho do operário instruído será mais inteligente e, por conseguinte, mais produtivo do que o operário ignorante (BAKUNIN, 2003 [1869], p. 70).

Devemos destacar dois pontos fundamentais nessa citação. O primeiro é a valorização do trabalho<sup>37</sup> como conteúdo de ensino – não como formação do indivíduo para o modelo de produção capitalista, que define o trabalho como mercadoria, mas como a forma de existência e manutenção da vida. A analogia entre trabalho e vida foi recorrente nos textos de Bakunin, demonstrando a importância de o indivíduo ter o domínio do trabalho, pois seria a partir dos processos práticos, das atividades laboriosas que se transformariam as coisas do mundo (BAKUNIN, 2003 [1869], p. 72). Essa é uma ação social, devido à função que o sujeito se atribui, pois assim ele produzirá, do ofício, um bem ou serviço em favor da coletividade. Contudo, devemos ressaltar que essa é uma perspectiva utópica, originada de uma sociedade em que foram suprimidos todos os modos de dominação e em que prevalecem as práticas libertárias.

O segundo ponto tem relação com o aprendizado através da experimentação. A inserção no trabalho proporciona o contato com os objetos que circundam o indivíduo e o seu reconhecimento, e é a partir dessa interação com o ambiente e suas coisas que são esclarecidos os fatos da realidade. É pela experiência e pela prática que o indivíduo adquire conhecimento das coisas, e a curiosidade de conhecer o real à sua volta o faz buscar a ciência (consciência). Esse foi o princípio básico dos movimentos de renovação pedagógica na Europa, no século XIX e início do século XX, denominado de “método intuitivo”, ocorrendo aquisição de conhecimento a partir da prática e do contato com os objetos concretos do mundo real. Esse princípio viu-se fortalecido pela inserção da psicologia na educação, ou seja, os avanços nos estudos psicológicos sobre crescimento e desenvolvimento das crianças e a preocupação com a pedagogia contribuíram para novas práticas educacionais (MANACORDA, 1995; VEIGA, 2002; MONARCHA, 2009; BOTO, 2011).

É provável que Ferdinand Buisson seja um dos principais pedagogos da modernidade, além de reformador da pedagogia moderna/liberal (BASTOS, 2013) e um dos nomes que

---

<sup>37</sup> “À filosofia do trabalho, que é o triunfo da liberdade” (PROUDHON, 1968, p. 688 apud CODELLO, 2007, p. 104). A assertiva de Proudhon, mesmo que um tanto eloquente, alinha-se à valorização do trabalho pelos anarquistas. Nesse caso, demonstra o quanto a ação do trabalho liberta o homem da exiguidade e da pequenez. Ele [o trabalho] o liberta, pois dominá-lo é que faz o homem transformar o mundo e a natureza. O trabalho logra o patamar da criação das coisas, e por isso lhe é dada tamanha importância.

melhor representam a difusão do método intuitivo na Europa. A respeito do método intuitivo, o pedagogo francês afirmava que o método supõe uma educação “que se faz pela via da demonstração sensível, visível, palpável, ensino pelos olhos” (BUISSON, 2013 [1878], p. 238). Trata-se da demonstração realista da vida, do esboço espontâneo de afetação da materialidade, algo que se sente e que é intuído pela criança quando enfrenta as coisas e o ambiente à sua volta.

Dizemos ainda que compreendemos intuitivamente nossas mentes apenas quando ocorrer afirmá-la e a compreendê-la, sem a ajuda do raciocínio e da discussão. Nossos procedimentos por intuição ocorrem toda vez que nosso espírito, seja pelos sentidos, seja pelo julgamento, seja pela consciência, conhece as coisas com o grau de evidência e de facilidade que apresenta ao olho, à visão distinta de um objeto. Assim a intuição não é uma faculdade à parte, não é qualquer coisa de estranho ou novo à alma humana. É a alma humana que percebe espontaneamente aquilo que existe nela ou ao redor dela (idem, p. 233).

Contudo, o desenvolvimento do método intuitivo, como afirmava Buisson, não era somente uma fruição da criança sobre as coisas do mundo; era preciso sistematizar um programa de conhecimentos a ser incorporado pelos escolares, um guia racional e científico dos conteúdos; pois, em vez de “colocar a criança, e, no lugar de deixá-lo perambular, passemos à expressão sobre o caminho da ciência, isso o forçará a avançar. Vocês são obrigados pela natureza das coisas, pelo entendimento dos programas que impusemos, por meio de exames” (idem, 232).

A educação socialista ocupou-se dos mesmos princípios educacionais que os liberais, sendo universal esse estímulo à educação integral e à valorização da formação através da experiência. No contexto espanhol, tivemos Manuel Bartolomé Cossío, um dos principais nomes da reforma da educação espanhola e intelectual liberal, impulsionador da *Institución Libre de Enseñanza*, que também assumiu o encargo de dissertar sobre a importância da educação integral, do método intuitivo e sobre a relevância da formação por meio do trabalho.

Como afirma Urtaza (2007), Cossío tinha como princípio pedagógico permitir que a criança aprendesse por meio de suas ações: construindo, testando, jogando, observando etc. “Se a educação se rege pelo princípio da atividade, o sujeito deve poder conhecer o objeto mediante suas próprias dinâmicas, por sua capacidade de fazer e pensar; de fazer com as mãos o que sua mente quer representar ante a intuição do mundo” (p. 28, tradução nossa).

Cossío foi um entusiasta da reforma dos programas escolares nas escolas espanholas, preocupado, ainda, com os materiais didáticos por elas utilizados, no que tange à sua adequação para o regime educacional equivalente às crianças do ensino primário. Nas



próprias palavras do autor espanhol, o material e os objetos usados em sala de aula deveriam ter suas especificações,

(...) o que interessa é que seja adequado referente àquela obra da educação, *ativa, forjadora* (...); e por adequado, a este respeito, entendo *vivo*. Os dois termos do conhecimento têm característica significativa na metodologia pedagógica. Ao objeto, correspondem a intuição, as lições de coisas, a preocupação com o material de ensino; ao sujeito, correspondem o esforço e trabalho pessoal, os métodos ativos e *heurísticos*. A criança, na sua educação intelectual, há que investigar e descobrir o que já foi descoberto, para que mais tarde, um dia, investigando por si, possa encontrar, com verdadeira originalidade, o que ainda não se sabe (COSSÍO, 2007 [1906], p. 64-65, destaques do autor, tradução nossa).

Na concepção do pedagogo espanhol, é preciso educar a criança para que ela possa aprender por si mesma, para que se forme de maneira autônoma, para que o conhecimento das coisas lhe forneça a capacidade de *autogoverno*. No entanto, essa é uma etapa construída através do trabalho prático, por meio do forjar o mundo, transformar as coisas da natureza, dominar os objetos e as coisas com as próprias mãos. Essa ênfase dada ao trabalho manual, um dos vetores de aquisição do conhecimento, ocorre, analisando a retórica de Cossío, devido à compreensão de que a educação da criança deve prepará-la para a vida, que se relaciona intimamente com o mundo do trabalho.

E, no entanto, os espíritos esclarecidos já nos disseram que para a escola cumprir com a sua missão, tem que ser o reflexo da vida, e não representar outra coisa que não seja a representação do local de trabalho para o homem. E onde trabalham, o engenheiro, se não na fábrica; o naturalista, se não no campo; o médico, nos hospitais; o juiz, no tribunal; o sacerdote, curando almas; o arqueólogo, nos monumentos; o historiador, nos arquivos; o escritor, nos salões ou nas tabernas? (idem, p. 73-74).

Assim, percebemos que o estímulo por uma educação que valorize que a criança incorpore o conhecimento científico por meio do seu próprio trabalho e da sua experiência com as coisas era praticamente universal entre os reformadores educacionais do século XIX e XX no ocidente. Essas preocupações com uma educação experimentada e prática também estavam no horizonte das concepções educacionais de Marx e Engels. Nogueira (1993) afirma que,

Para Marx e Engels, a educação se coloca como um dos fatores em jogo na luta de classe. Trata-se de fornecer aos operários – mediante um ensino concebido de outro modo – os elementos que lhes permitam estabelecer um controle real sobre as suas condições efetivas de trabalho (p. 115).

Segundo Nogueira (1993), na perspectiva marxiana, o entendimento sobre a educação está atrelado ao modo de produção e aos condicionamentos que esse modelo de trabalho capitalista impõe à classe trabalhadora. As ações prioritárias para o ensino das classes desfavorecidas devem vir por meio da mobilização popular e convergir para os interesses

socialistas. Para tal, deve-se associar o ensino geral (intelectual e científico) ao aprendizado dos ofícios (prático e experimentado), que Marx denominou de ensino politécnico. Na perspectiva marxiana, seria através desse modelo de ensino que seria possível que as classes populares alcançassem a sua emancipação, deixando de ser alienadas pelo modo de trabalho industrial, assim dominando-o e estabelecendo um pensamento crítico sobre o processo da produção.

Em outras palavras, os critérios norteadores para organização desse ensino deveriam ser as possibilidades de acesso dos trabalhadores aos conhecimentos necessários para que se assegure o controle operário sobre o processo de trabalho, em particular, e sobre o processo de produção, em geral. Isso definiria a necessidade, para as classes populares, de um ensino de caráter tecnológico onde o produtor pudesse adquirir os conhecimentos científicos que lhe permitissem alcançar a compreensão crítica da sua experiência concreta do produzir na fábrica (NOGUEIRA, 1993, p. 115).

Essa é uma tese partilhada por outros marxistas, que reforçam que o trabalhador necessita superar a alienação dos meios de produção e dominar todas as etapas de trabalho e os conhecimentos relacionados ao seu ofício. Tais conquistas poderiam ser adquiridas através do ensino politécnico fornecido à classe trabalhadora (MANACORDA, 1995). Na esteira dessas reflexões, os anarquistas também se debruçam sobre a necessidade de uma educação que associe ensino teórico e prático. Como observado anteriormente, o princípio da Educação Integral é basilar à compreensão das experiências anarquistas; Bakunin (2003 [1869]) reafirmava que a educação deveria ser “igual em todos os graus para todos; por conseguinte, deve ser integral, quer dizer, deve preparar as crianças de ambos os sexos tanto para vida intelectual como a vida do trabalho, visando a que todos possam chegar a ser pessoas completas” (BAKUNIN, 2003 [1869], p. 78). Essa concepção de Bakunin fortalece os desejos de separação entre a nova pedagogia, estimulada pelos reformadores sociais, e a pedagogia tradicional, preocupada com o conhecimento abstrato e intelectualista.

Salientamos que, nesse período, tal pedagogia tradicional propõe, ainda, o paradigma da instrução cartesiana, de separação dos conhecimentos sobre o real, o prático e o laborioso em detrimento dos conhecimentos teóricos, metafísicos e abstratos. A vida prática e a preocupação com a realidade, que estimulam a aquisição do conhecimento de modo ativo em contemplação com a ambiência, foram negligenciadas por essa pedagogia tradicional. A concepção desse projeto educacional cunhou um enaltecimento do saber concentrado na dimensão intelectual, memorialista. O modelo prático foi esquecido – por isso o levante opositor dos reformadores sociais (liberais e socialistas) reivindicando uma mudança no

modelo pedagógico e a defesa da educação integral como princípio basilar (MONARCHA, 2009).

Diante dessa proeminência da educação integral, Bakunin (2003 [1869]) elaborou um plano de ensino orientado sobre as premissas da educação científica, racional e por meio do trabalho. O pensador russo dividiu-o em duas partes, uma teórica e outra industrial:

A primeira parte, a parte geral, será obrigatória para todas as crianças; ela constituirá, se assim podemos nos expressar, a educação do espírito, substituindo totalmente a metafísica e a teologia, e, ao mesmo tempo, colocando as crianças num nível elevado para que, uma vez chegada a adolescência, possam escolher com pleno conhecimento de causa a faculdade especial que mais convenha às suas disposições individuais e a seus gostos (BAKUNIN, 2003 [1869], p. 79-80)

O ensino industrial, paralelo ao ensino científico, será dividido, como o científico, em duas partes: o ensino geral, que deverá dar às crianças a ideia geral e o primeiro conhecimento prático de toda a indústria, sem nenhuma exceção, e a ideia de que o seu conjunto forma o aspecto material da civilização como totalidade do trabalho humano; e a parte específica, dividida igualmente em grupos de ofício ligados entre si de forma especial (BAKUNIN, 2003 [1869], p. 81-82).

Percebemos de forma mais detalhada a organicidade que foi atribuída à educação integral, alinhando-a ao conhecimento científico,positor das ideias teológicas e metafísicas; logo, não era premissa a introdução de qualquer conteúdo, porém a ciência deveria ser o motor a permitir que o sujeito refletisse sobre sua existência e realidade, bem como, por meio da experiência e da empiria, ocorreria a aquisição do conhecimento desta mesma ciência. Bakunin (2003 [1869]) ressaltava a sua perspectiva emancipatória relacionando a ampliação do conhecimento teórico no homem com o seu modo mais eficaz de realização no mundo, o trabalho. Trata-se da capacidade de produzir o mundo com autonomia, sem tutela das instituições (Estado e Igreja Católica). A união entre o conhecimento teórico e prático seria o modelo que possibilitaria a independência do indivíduo, firmando sua competência em transformar a natureza (ambiência).

Embora tivesse a intenção de esclarecer o modelo de educação idealizado, Bakunin (2003 [1869]) aludia sobre as problemáticas de seu tempo para com a ciência e as possibilidades da educação integral no contexto social em que se encontrava.

Na atual organização da sociedade, os progressos da ciência têm sido a causa da ignorância relativa do proletariado, assim como os progressos da indústria e do comércio têm sido a causa da miséria relativa. Os progressos intelectuais e materiais têm contribuído, pois, para aumentar a sua escravidão. Qual o resultado? Que devemos repelir e combater esta ciência burguesa, assim como devemos repelir e combater a riqueza burguesa. Combatê-las e repeli-las no sentido de que destroem a ordem social que é patrimônio de uma ou de várias classes, devendo reivindicá-las como um bem comum de todos (BAKUNIN, 2003 [1869], p. 68-69).

Encontramos, aqui, o motivo que impossibilitaria a experiência da educação integral, pelo menos a idealizada por Bakunin (2003 [1869]): a conjuntura social. A organização social ainda manteria o conhecimento científico e tecnológico restrito a uma camada de privilegiados e o utilizaria para a manutenção da sociedade de classes e capitalista. A submissão do proletariado, na visão de Bakunin, permaneceria inalterada independentemente do seu estado de esclarecimento, dadas as condições materiais, econômicas e sociais que prevaleceriam.

Apesar do nosso grande respeito pela importante questão da educação integral, declaramos que não é isso o mais importante para os povos. Em primeiro lugar está a sua emancipação política, que engendra necessariamente sua emancipação econômica e, mais tarde, sua emancipação intelectual e moral (BAKUNIN, 2003 [1869], p. 93).

Dessa forma, verificamos que a filosofia materialista de Bakunin (2003 [1869]) fornece as bases de suas reflexões sobre educação popular. É imprescindível, para o autor, que se antecipem a revolução social, a emancipação política e econômica do proletariado, a queda da sociedade de classes e, conseqüentemente, do capitalismo, para, posteriormente, haver a preocupação com a formação integral do indivíduo.

Nessa mesma linha, as reflexões de Marx sobre educação politécnica, segundo Nogueira, endossam a perspectiva da educação integral. Em sua visão, por meio desse modelo de educação politécnica, seria possível formar um indivíduo adequado para a sociedade futura, e é desse modo que Nogueira (1993) apresenta a concepção marxiana:

Mas, no que consistiria esse novo homem? Antítese do operário especializado do capitalismo cuja atividade se reduziu a operação de detalhe onde o conjunto das suas capacidades (de conhecer, de resolver problemas, de tomar decisões, de transformar o processo de produção) se viu atrofiado, os novos produtores, ao gerirem a produção social em associação e segundo os seus interesses, deverão instaurar a prática da rotação das atividades e da circulação de cada um pelos diversos setores de produção, o que permitirá que adquiram uma visão de conjunto do processo produtivo e que desenvolvam as suas múltiplas faculdades (p. 121-122).

Essa sistematização entre trabalho e conhecimento científico, que se estabelece no dever do indivíduo de dominar diferentes formas de trabalhos e ofícios, assemelha-se a algumas das experiências anarquistas. Esse modelo de ensino é bastante similar à perspectiva politécnica de Proudhon (GALLO, 1995) e ao método de “borboletear” estabelecido pelo anarquista francês Sebastien Faure (1858–1942), na sua escola-oficina “*La Ruche*” (1904–1917), na França – os alunos passavam por todas as oficinas de ensino, aprendiam o básico de todos os conhecimentos relativos ao trabalho até que, posteriormente, após terem passado por todos os ofícios, se especializavam em um deles (GALLO, 1995). Na experiência da escola-oficina *La Ruche*, existiam oficinas de carpintaria, forja, encadernação e costura, em que

todas as crianças passam por um período de pré-aprendizagem (...), todos os alunos têm oportunidade de passar por todas as oficinas e sofrem uma pequena iniciação a uma série de trabalhos manuais, podendo sentir as diferenças entre os mais diversos ramos do trabalho. (...)

E com essa múltipla experiência dos ofícios, ele terá condições de realizar uma escolha consciente do seu ramo de especialização, quando passar para aprendizagem profissional propriamente dita. (idem, p. 144).

A convergência dessas concepções pode ser verificada quando Nogueira (1993) endossa, a partir da aceção marxiana, que

No seio desse processo de construção de um indivíduo cujas capacidades são múltiplas, à educação caberia um importante papel. Ela deveria dispensar aos educandos uma formação politécnica que favorecesse sua rotatividade entre os diversos postos de trabalho, o que a termo contribuiria para abolição do fenômeno da especialização. A finalidade do processo educativo seria, portanto, a formação de um indivíduo completo, capaz de fazer face a diferentes situações de trabalho. E o meio indicado para realizá-lo gira em torno da aprendizagem do saber-fazer ligados aos diversos ramos e etapas do processo produtivo (p. 122).

Diante disso, Nogueira (1993, p. 123) salienta que Marx parece ser cético quanto à viabilidade do ensino politécnico, naquele momento, já que o modo de produção capitalista não permitia que o indivíduo dominasse essa pluralidade de ofícios e rompesse com o modelo especialista de trabalho industrial. Dessa forma, Marx afasta-se de suas próprias reflexões sobre a concepção e os anseios da educação politécnica; parece estar mais próximo das reflexões bakuninistas sobre a antecipação da revolução social para se alcançar uma sociedade ideal e, portanto, para que se estabelecesse um modelo educacional fundado nos princípios socialistas.

Todavia, muitos anarquistas vão conduzir experiências educacionais que privilegiam a emancipação intelectual, física e moral, como precedentes à revolução social. A efervescência dos debates em torno da instrução popular foi acompanhada pelos anarcossindicalistas espanhóis como reação ao contexto educacional. A escola espanhola experimentava um atraso material e pedagógico considerável em comparação com outros países europeus industrializados: “professores pouco retribuídos, escassez de escolas para cobrir a totalidade da população em idade escolar, desconsideração social e laboral do professor, práticas pedagógicas autoritárias e memorizadoras, falta de democratização escolar” (GOMÉZ; GONZÁLEZ, 2015, p. 88, tradução nossa).

Até então, na segunda metade do século XIX, a Espanha conservava altos índices de analfabetismo entre a população mais pobre, com intensidade maior nos centros mais urbanizados e industriais. A educação, embora não fosse tratada ainda com a devida importância para as necessidades que configuravam a sociedade urbana, estava, na prática, “de acordo com os interesses a curto prazo das classes e grupos sociais enriquecidos com a

desamortização, o crescimento urbano, a especulação financeira e as obras públicas” (VIÑAO, 2004, p. 16, tradução nossa).

Com o crescimento das áreas urbanas, a necessidade de controle social para os interesses desses “grupos sociais enriquecidos” já era uma preocupação, mas, como Viñao (2004) afirma, a educação não era considerada ferramenta para tal fim, e é por causa desse desinteresse que se fortalece a configuração desse sistema educacional fragilizado, se comparado a outros modelos na Europa, principalmente a seus vizinhos do norte (França e Alemanha).

Assim, optaram pelos meios tradicionais de controle social — lei e ordem, polícia e justiça, Igreja Católica — que pelo recurso da educação como instrumento de controle, doutrinação e moralização das classes trabalhadoras. O resultado final seria um desenvolvimento débil ou escasso do sistema educativo, em comparação com os de outros países do norte e centro da Europa, em todos os seus níveis e formas de ensino. (VIÑAO, 2004, p. 16, tradução nossa).

Ademais, estava presente, nos anos finais do século XIX na Espanha, um movimento intelectual de cunho burguês-liberal que emergiu a partir de um conjunto de iniciativas de atores ansiosos por mudanças político-sociais no país. Esse movimento ficou conhecido como *regeneracionismo* espanhol e buscava a regeneração e europeização do seu povo, carregando consigo os anseios de muitos reformadores educacionais daquele momento. A esse respeito, Mar del Pozo Andrés (2004) explica o que ocorreu nesse contexto regeneracionista na Espanha e como isso estimulou as retóricas de outros intelectuais presentes nos movimentos de reforma educacional na Europa.

Por isso, para os intelectuais regeneracionistas, o termo ‘novo’ tinha um significado especial, como aspiração última e símbolo de uma mudança necessária de se realizar para superar a situação existente, não desejada e deprimente – em que a perda das últimas colônias era a ponta do iceberg de uma problemática com o alcance muito maior -, trazer um futuro mais emocionante, em que nossa nação recuperasse seu passado de esplendor (...). Em geral, entendia-se que a possibilidade de transformação viria através da ‘europeização’, isto é, contatando os movimentos intelectuais e culturais europeus para primeiro conhecer e depois adaptar ao nosso país as reformas que já estavam extensamente ensaiadas e reconhecidas em outras partes do mundo (p. 320-321, tradução nossa).

Como indica a autora, esse momento foi um terreno fértil para a retórica regeneracionista influenciar diferentes intelectuais da época, inclusive aqueles envolvidos com a educação popular, fazendo-os ficar atentos à importância de se preocuparem mais com a formação das futuras gerações da Espanha (MAR DEL POZO ANDRÉS, 2004, p. 321-322). Aparentemente, essa retórica regeneracionista também impulsiona outros reformadores sociais, não somente aqueles ligados ao liberalismo burguês; como efeito, leva a uma mobilização dos movimentos sindicais e anarquistas com o propósito de abertura de espaços

de formação das classes operárias naquele momento. Das experiências proeminentes, podemos aludir ao associacionismo operário e, em decorrência deste, à fundação de ateneus operários e cassinos que se estabeleceram como espaços fundamentais à formação intelectual do operariado espanhol. Segundo Pere Grabriel (1993), o associacionismo popular foi um dos principais motivadores do surgimento das experiências pedagógicas ligadas ao anarquismo. No caso catalão, o autor afirma que houve três modalidades de organização realizadas pelos sindicalistas e anarcossindicalistas:

o cassino (que pode apresentar duas versões: o "rico" e o "popular"), o ateneu (que surge 'claramente comprometido com um trabalho de instrução popular, populista ou não, a partir de uma vontade legal e apolítica'), a cooperativa e a sociedade de socorros mútuos (p. 147-148, tradução nossa).

Os *ateneos obreros* são instituições que devem ser ressaltadas, pois

um exemplo claro da sobrevivência do modelo ateneísta no seio da militância operária, com uma definição ideológica mais precisa, será o fundamento por parte dos anarquistas e anarcossindicalistas de toda uma rede de ateneus que recebeu (...) várias denominações: 'libertários', 'sindicalistas', 'racionalistas', e que tiveram na educação do indivíduo 'consciente' seu principal campo de ação e razão de ser. Estes ateneus eram centros de divulgação e doutrinação ideológica, bem como centros de formação para os militantes, mas também atuavam como entidades de divulgação cultural em um sentido geral (NAVARRO, 2003, p. 476, tradução nossa).

Como afirma o autor, os ateneus ligados ao movimento anarquista tiveram o claro objetivo de difusão e doutrinação ideológica. Não nos cabe, nesse momento, aferir o grau de doutrinação dessas experiências na Espanha, mas vale indicar que havia tal preocupação, e o mais importante para essa análise são as propostas de ampliação do alcance e do acesso à educação para as classes populares. Logo, o número de experiências foi algo relevante. Podemos citar como exemplos os ateneus fundados na *Cataluña* na década de 1860, como *Ateneo Catalán de la Clase Obrera*, *Ateneo Igualadino de la Clase Obrera* e *Ateneo Manresano de la Clase Obrera*; outros fundados na segunda metade do século XIX e início do XX, localizados na capital Barcelona: *Ateneo Obrero de Barcelona*, *La fraternal de Obreros Electricistas*, *Ateneo Obrero Grádense*, *Ateneo Obrero de la Villa de Gracia*, *Ateneo Obrero Provenzalense*, *La Asociación Instructiva Obrera* e *La Alianza de Cocineros y Camareros* (SOLÀ, 1994, p. 187). No mesmo período, mas nos arredores de Barcelona, temos: *Ateneo Obrero Vilafranqués (Vilafranca del Penedés)*, *La Protectora Civil (Terrassa)*, *Ateneo Obrero Vilasanés de la Clase Obrera (Vilassar de Mar)*, *Centro Católico de Obreros (Igualada)*, *Ateneo de Sabadell (Sabadell)*, *Asociación de Católicos (Sabadell)*, *Ateneo Matáronos de la Clase Obrera (Mataró)* e *Ateneo Libre de Llobregat (Sant Feliu de Llobregat)* (SOLÀ, 1994).

Podemos afirmar que, no período dos anos finais do século XIX e início do século XX, o anarquismo se preocupou em contribuir ou mesmo fundar instituições com objetivos formativos de uma classe social que, reconhecidamente, não tinha acesso à educação integral e científica, em Barcelona e suas proximidades. Ressaltamos esse engendramento de experiências educativas como mais um centro irradiador das inspirações pedagógicas de Ferrer y Guardia. Todas essas experiências são anteriores ou contemporâneas à experiência da Escola Moderna e, dadas as circunstâncias, Ferrer y Guardia poderia ter tido contato com essas experiências no período anterior à sua ida a Paris. Por ter sido ferroviário e próximo do movimento sindical catalão (AVILÈS, 2003; SAFÓN, 2003; LÁZARO, 2009), mesmo que ainda ligado ao republicanismo radical, a circulação de informações sobre essas experiências pedagógicas devia ocorrer em torno dos círculos que Ferrer y Guardia frequentava.

Devemos destacar, ainda, a importância do princípio da educação integral na formação do operariado e de seus filhos. Esse conceito é a chave para visualizarmos a ênfase dada à educação do corpo para os anarquistas. É a partir desse princípio que o corpo toma papel preponderante nos ideais educativos, tendo o seu grau de importância equiparado ao ensino teórico e moral. Esse princípio reflete as atividades, desenvolvidas nas escolas de orientação anarquista, direcionadas à formação corporal.

### **1.3 Elementos para a compreensão da educação do corpo: Paul Robin e o orfanato Prévost em Cempuis**

Para dar início a este tópico, devemos salientar dois pontos: primeiro, como verificado anteriormente, o princípio da educação integral é uma noção imprescindível para os estudos da educação do corpo nas concepções anarquistas. Segundo, a experiência do Orfanato de Prévost (1880–1894) é a principal inspiração de Ferrer y Guardia. É possível fazermos essas afirmações devido às referências recorrentes de Paul Robin (1837–1912) no *Boletín* da Escola Moderna e aos possíveis contatos de Ferrer y Guardia com a experiência do orfanato, por meio de diferentes meios (periódicos, eventos, livros, sindicato), indícios já tratados neste capítulo. Portanto, este tópico tem como objetivo analisar as prescrições e atividades dirigidas à formação dos corpos e das sensibilidades no Orfanato de Prévost, possibilitando, assim, elementos para uma aproximação e/ou distanciamento da concepção sobre educação do corpo e das sensibilidades para Ferrer y Guardia.

Sem exageros, Paul Robin está presente entre os principais nomes da ciência e da educação na Europa, tendo coadunado relações próximas com importantes militantes do



anarquismo. Nascido em 1837, na cidade de Toulone, na França, Robin era originado de uma família católica que lhe forneceu uma educação rígida e tradicional. Realizou seus estudos liceais em Bordeaux e, ao terminar, inscreveu-se no curso de Medicina, que logo abandonou para estudar pedagogia na *École Normale*, em Paris. Após os anos de estudos na Escola Normal, dedicou-se à docência no liceu de Brest, entre 1861 e 1864, ensinando matemática e ciências (GALLO, 1995, p. 88).

Das experiências anarquistas, sem dúvida, a do Orfanato Prévost foi a que constituiu uma fundamentação teórico-prática, no campo da pedagogia, mais consolidada, pelo fato de Robin ter sido professor de ofício, diferentemente da própria experiência de Ferrer y Guardia, que se dedicou ao autodidatismo. Por isso não causa estranhamento que Robin faça alusões em seus escritos às principais referências da educação da época, indo a Froebel e Rousseau, e também a ícones do positivismo e das ciências: Comte, Malthus, Darwin e Spencer (HUSSON, 1949; DOMMANGUET, 1972).

Com sua saída do liceu de Brest em 1864, Robin foi para Bruxelas e lá se aproximou dos socialistas. Participou de diversos grupos político-progressistas e atuou em colaboração com periódicos pedagógicos e científicos, inclusive disponibilizando seu tempo para fundar e dirigir uma revista positivista nesse período. Tornou-se membro do Conselho Federal Belga da Internacional e participou da elaboração do *L'Internationale*, órgão da I Internacional (GALLO, 1995, p. 89).

Em 1867, Robin participou do Congresso da I Internacional e ficou responsável pela elaboração de uma moção sobre “educação integral”, que foi aprovada no Congresso posterior, em 1868. Apoiou a greve operária que aconteceu em Bruxelas e, nesse mesmo ano, foi preso. Após ser solto, mudou-se para Genebra, onde se tornou amigo de Bakunin, Guillaume, Reclus e outros anarquistas. Com isso, tiveram início as suas atividades na ala anarquista da I Internacional (GALLO, 1995). Foi convidado por Karl Marx a ocupar o cargo de secretário Geral da I Internacional, em 1870, mas logo deixou a função, em 1872, devido à intensificação das disputas entre Marx e Bakunin na Associação, ficando, assim, ao lado dos *bakuninistas* (GALLO, 1995).

Sua amizade com Guillaume possibilitou o contato com pessoas importantes do meio educacional francês, dentre elas, Ferdinand Buisson, que à época ocupava o cargo de funcionário de instrução pública na França e já conhecia Robin devido à publicação de alguns

de seus textos sobre educação integral na *La Reviste Positive* (editado por Littré)<sup>38</sup>. A pedido de Guillaume e por já haver um reconhecimento, pelo menos no campo pedagógico, por parte de Buisson, Robin foi nomeado por ele inspetor de educação primária em 1879, na cidade de Blois (GALLO, 1995, p. 89-90).

Paul Robin ficou no cargo por um ano e, mesmo que tenha sido por pouco tempo, conseguiu aprovar um programa que sugeria algumas orientações e atividades: a introdução do desenho, dos trabalhos manuais, da música, da ginástica, dos procedimentos para a higiene pessoal, da organização de museus escolares, dos passeios juntamente com as pesquisas em botânica, geologia e arqueologia, das visitas às oficinas e fábricas, das visitas guiadas em observatórios meteorológicos e da elaboração de fichas antropométricas para cada aluno (DOMMANGET, 1972, p. 354-355). No período em que Robin esteve à frente do cargo, ocorreu, pela primeira vez, uma festa escolar em Blois, com 600 alunos e cerca de 6 mil pessoas no total. Desenvolveram-se jogos ao ar livre e apresentações dos corais escolares (DOMMANGET, 1972, p. 355).

Robin almejava desafios maiores, queria estar na direção de uma instituição escolar para desenvolver seus estudos sobre educação integral. Ainda por intermédio de Buisson, Robin foi nomeado à direção do Orfanato Prévost em Cempuis (Oise), na França, em 1880. O orfanato, anteriormente, era conduzido por seu fundador Joseph-Gabriel Prévost, que estabeleceu as diretrizes de uma educação laica e mista (coeducação dos sexos) na instituição. Com a sua morte, deixou o orfanato de herança para a prefeitura, com a obrigatoriedade da permanência da educação laica e mista no estabelecimento (GALLO, 1995, p. 90).

Robin era ideal para o cargo, já que suas teorias pedagógicas estavam afinadas com as do seu fundador, pelo menos a defesa da coeducação dos sexos e do laicismo educacional. Robin permaneceu à frente do orfanato por catorze anos, desenvolvendo suas concepções sobre educação integral e promovendo diversos encontros pedagógicos na instituição, que se tornou referência para estudiosos estrangeiros (TOMASSI, 1973). Em 1894, ocorreu uma campanha, por parte de conservadores e clérigos, para destituir Robin do cargo, pois não suportavam mais os avanços da coeducação dos sexos e da educação laica, modelo educacional que eles consideravam anticlerical (GALLO, 1995). O grupo de conservadores acabou tendo sucesso em sua empreitada, e Robin foi destituído do cargo. Após sua saída do orfanato, ficou por anos recolhido. Suicidou-se em 1912, por envenenamento. Seu corpo,

---

<sup>38</sup> Para saber mais sobre a relação entre Ferdinand Buisson e Paul Robin, ver: Brunet (2003).

assim como ele desejava, foi destinado para fins científicos e, posteriormente, para cremação (GALLO, 1995).

Quanto à instituição que dirigiu por anos, o Orfanato Prévost, estava localizado em Cempuis, um povoado do departamento de Oise próximo a Grandvilliers, e acolhia órfãos de ambos os sexos a partir dos 4 anos de idade, que permaneciam no orfanato até os 16 anos. Durante os catorze anos em que Robin esteve na direção do orfanato, houve, em média, 150 órfãos aos seus cuidados, número que subiu a 200, no ano de 1891 (SLUYS, 1891, p. 18).

Robin (1981) admitia suas preocupações com a formação das crianças, enfatizando que as desigualdades sociais estavam vinculadas também ao domínio do conhecimento, e advertia que: “A distinção de classes, que é hoje a base da organização social, é sustentada, sobretudo, pela desigualdade frente aos meios educacionais” (p. 32, tradução nossa). Ao afirmar isso, defendia que o único modo de libertar o indivíduo da sua ignorância e da miséria era a união do trabalho e da ciência, um conhecimento adquirido por meio da educação integral (ROBIN, 1981).

Dedicado aos estudos da educação integral, assim ele a sistematizava:

Pode caracterizar-se por diferentes atributos: será chamado de educação *racional*, educação *científica*, porque é baseada na razão e de acordo com os princípios da ciência; *universal* porque deverá ser comum a todos, pelo menos no que é essencial. Designaremos pela palavra *integral* que contém sua definição; educação que tende ao desenvolvimento paralelo e harmônico do ser completo. (...)

(...) Consideramos, então, sucessivamente, a educação física, a educação intelectual, a qual se acrescentam a educação técnica, e a educação moral. (ROBIN, 1981, p. 44-45, tradução nossa).

Para ele, esse modelo pedagógico não poderia se desenvolver de maneira a desprestigiar certas faculdades que contemplam o conjunto que forma o indivíduo, pois o ser humano é “um todo solidário, compreendendo órgãos, energias, faculdades de várias ordens, nas quais múltiplas atividades são expressas por esse conjunto de atos físicos, intelectuais e passionais que é a vida” (ROBIN, 1981, p. 40, tradução nossa).

Ao definir o conceito de educação integral, ele o sistematizava em duas fases elaboradas a partir da idade e do conhecimento das crianças. A primeira fase, o período da infância, deveria ser muito mais espontânea e prática. A criança deveria se desenvolver em contato com os objetos e o mundo à sua volta, compreendendo seu pertencimento ao meio social, dando ênfase aos jogos, de maneira livre, para que nela fossem inculcados conhecimentos de base moral. A segunda fase, denominada dogmática, começaria aproximadamente aos 13 anos e se concentraria na aquisição do conhecimento científico e

racional, baseando-se no método empírico e na valorização do aprendizado de técnicas do trabalho (GALLO, 1995, p. 98-105).

Todo o conhecimento, em ambas as fases, deveria ser transmitido sempre do particular para o geral (ROBIN, 1981, p. 45), pois se supunha que o conhecimento era apreendido a partir da curiosidade da criança e do jovem. Através da curiosidade, que despertaria interesse e indagações do aluno sobre algum tema, essa cadeia percorreria o fluxo das problematizações que seriam respondidas pelo professor para, posteriormente, serem introduzidos conhecimentos mais amplos e complexos relacionados a essa curiosidade.

Quanto às atividades dirigidas ao corpo e desenvolvidas no orfanato, eram diversas, e sua ocorrência é frequente nas fontes aqui tratadas, tais como os cuidados higiênicos com o corpo. A preocupação com a higiene foi tema fundamental para Robin, para quem esse conhecimento tinha por finalidade “o desenvolvimento normal deste belo equilíbrio orgânico que chamamos de *saúde*” (ROBIN, 1981, tradução nossa). Ele sugeria o seguinte programa:

Na base do regime higiênico, colocamos uma alimentação abundante, simples, um tanto rústica, embora variada; exclusão geral, exceto indicação, vinho, café, etc; horas regulamentadas de alimentação. Equilíbrio entre ação e repouso, alternância dos diferentes métodos de atividade e as diferentes ordens de exercícios: proporção, distribuição estudada, segundo as idades, das horas de trabalho intelectual, exercícios físicos e sono (ROBIN, 1981, p. 45-46, tradução nossa).

Por ser tratar de um orfanato e as crianças estarem integralmente na instituição, podemos verificar que as reflexões em torno dos costumes de higiene se estendem para práticas que se encontram fora das salas de aula ou das simples atividades de ensino, manifestando a preocupação de Robin em acomodar hábitos e comportamentos desde a infância, no sentido de que essas normas se reproduzam também no meio social. Essa é uma proposição que nos leva a crer que esse inventário de normas e procedimentos transmitidos pelo orfanato serviria como rito de passagem da criança para a vida adulta. “A escola alicerça-se na vida social como um passaporte para o mundo dos adultos” (BOTO, 2011, p. 48). Esse preparo tinha como finalidade condicionar as crianças a hábitos e costumes que as tornassem mais capazes fisicamente, desenvolvessem o corpo e sua saúde física e regenerassem todos os maus hábitos que prejudicassem seu corpo e sua moral. Apoiados pelas teses anatomofisiológicas, essas iniciativas da escola em relação ao corpo da criança foram recorrentes na Europa do século XIX. A educação do corpo foi sistematizada, e deliberadamente se agrupou um conjunto de medidas, tais como controle da alimentação, métodos de exercícios físicos, racionalização do tempo de atividades e de descanso, preocupação com asseio pessoal etc. (VIÑAO, 2010). Essas iniciativas foram consolidadas argumentando-se sobre a necessidade do melhoramento da saúde física e robustez do corpo da

criança, a fim de formar um novo homem, universal – justificado pelas ciências positivas, sobretudo as ciências biológicas – que alçasse o atributo de corpo “civilizado”.

Esse entendimento está ancorado em um processo que se destina a controlar impulsos e espontaneidades em favor de uma transformação da criança em um indivíduo “moderno”, “novo”, “civilizado” e “urbanizado” – características, expressões e representações recorrentes da escola na modernidade. Essa conformação de normas e comportamentos para as crianças, muitas vezes, pode ser percebida na distribuição de tempo nas atividades escolares. Como afirma Boto (2011), “A temporalidade vivida na escola adquire, no espaço de uma vida, papel civilizador” (p. 48). Nesse caso, no Orfanato de Prévost, o regramento do tempo foi essencial, sendo isso perceptível na retórica de Robin, tanto no que se refere à alimentação quanto ao período de atividades formativas ou aos momentos de descanso.

Devemos destacar a reflexão quanto à quantidade e à diversidade da alimentação, isto é, a alimentação deveria ser em grande quantidade, porém simples e variada. Diversos médicos, nesse período, dedicaram-se aos estudos sobre alimentação e consumo energético. Estimulados pela analogia homem-máquina, inspirados pelo contexto e pelos avanços tecnológicos do meio de produção industrial, os estudos das áreas médicas dedicaram-se à formação do corpo do trabalhador, vinculando o preparo para o mundo do trabalho à formação técnica, sobretudo na modelação da estrutura física dos sujeitos para serem capazes de atuar de maneira eficiente (GLEYSE, 2011).

Dessa forma, são recorrentes as retóricas preocupadas com a alimentação, a ingestão em grande quantidade de alimentos (principalmente o consumo de carne) e o aumento da ingestão energética para uma maior resistência do indivíduo na realização do trabalho. O impacto no corpo pelo trabalho prático (físico) logo se torna objeto de preocupação. No caso do orfanato, aparentemente, tal retórica tem duas finalidades: em primeiro lugar, um interesse nas atividades programadas, para as quais o aluno deveria estar bem alimentado a fim de que pudesse suportar a carga das atividades desenvolvidas; em segundo lugar, a inserção de hábitos alimentares que pudessem ser normatizados pelos alunos, como o controle dos excitatórios “vinhos, café etc.”

Outra questão é a preocupação com a exaustão física e mental dos alunos, denominada por alguns de *surmenage*. Em Prévost, a ordenação do tempo de exercícios e de descanso era metodizada de tal modo para evitar qualquer excesso e prejuízo aos órfãos. Sobre isso, Sluys (1891) explicava:

A *surmenage* não fez nenhuma vítima em Cempuis. Quase sempre atribuíram-se esses efeitos ao *malmenage*; não é o excesso de estudos sofridos pelos discípulos de

outras escolas, mas a falta de equilíbrio entre o trabalho cerebral e o trabalho muscular, e a aplicação de maus métodos de ensino. No asilo Prévost, as lições são curtas e variadas; são constantemente alternadas entre exercícios físicos e intelectuais; uns servem de contrapeso para os outros; o cérebro fatigado repousa durante os recreios, os exercícios ginásticos e de oficina (p. 19, tradução nossa).

Havia uma sistematização relativa ao tempo, que está demonstrada no quadro abaixo:

**Quadro I:** Divisão de tempo: descanso, alimentação, exercícios físicos e trabalhos intelectuais

Sono	Classe superior	8h	
	Classe primária	9h	
	Classe Infantil	10h	
Alimentação	Almoço	15 minutos	1h e 15 minutos
	Janta	30 minutos	
	Ceia	30 minutos	
Exercícios Físicos	Ginástica, patinação, ciclismo, dança, exercícios militares, tiro, pugilismo, exercícios com equipamentos, luta, equitação, banho, natação, passeios e excursões	2h, em média	7h
	Trabalhos manuais nas salas, nas oficinas, no campo; serviços gerais, recreio	5h	
Trabalhos Intelectuais	Lições em sala ou ao ar livre	6h e 15 minutos	7h e 45 minutos
	Estudos com trabalhos determinados ou ocupações livres; desenho; aulas de música (vocal e instrumental), recitais, teatro	1h e 30 minutos	
Resumo	<b>Exercícios Físicos</b>	<b>7h</b>	<b>24 horas</b>
	<b>Trabalhos Intelectuais</b>	<b>7h e 45 minutos</b>	
	<b>Descanso e Alimentação</b>	<b>9h e 15 minutos (no mínimo)</b>	

Fonte: SLUYS, 1891, p. 20.

O período de sono e descanso era estipulado a partir da idade e da necessidade de desenvolvimento da criança. Quanto menor a criança, maior era o período de descanso. A alimentação e o descanso faziam parte da mesma categoria. Por conseguinte, equiparava-se o tempo entre os trabalhos teóricos e os práticos, de modo que eles se mantinham equitativos.

Embora houvesse essa equidade entre o ensino teórico e o prático no orfanato, algumas atividades ditas “intelectuais” também estavam relacionadas às atividades físicas. É o caso da educação estética: desenho, aula de música e teatro. Dessa forma, podemos assegurar que havia um tempo maior destinado à educação do corpo, quer em momentos de descanso, quer na prática das atividades.

Apesar do controle do tempo e da alternância entre atividades físicas e teóricas, vemos que as atividades de desenvolvimento corporal são realizadas, em alguns momentos, de maneira livre, espontânea e em ambientes fora do orfanato. Essa concepção vem atrelada a um pensamento naturalista de Robin, de perceptível inspiração *rousseauiana* (HUSSON, 1949, p. 6), que acreditava que a vida no campo, nos bosques e ao ar livre era promissora e possibilitava um melhoramento na saúde. Robin (1981) parece inclinar-se para isso ao sugerir: “Ar e luz em abundância para a jovem planta humana; vida no campo, se possível. Aula ao ar livre, no jardim e no bosque quando o tempo permitir” (p. 46, tradução nossa).

Embora sobressaia, nessa assertiva, a concepção de educação natural, que privilegia uma dada liberdade e espontaneidade dos estudantes, Robin defende um certo controle das crianças no orfanato. Ele se preocupa em detalhar as condições físicas e estruturais do estabelecimento para o melhoramento da higiene e da saúde dos órfãos. Nas sessões pedagógicas que ocorreram entre 1890 e 1893, foi produzida uma descrição pelo médico A. Cambillard, colaborador do orfanato, sobre as condições higiênicas e de saúde no estabelecimento. O autor descreveu sobre vacinação, *surmenage*, hábitos de higiene, doenças na infância, clima, temperatura, ventilação e iluminação. Sobre esse último aspecto, o médico detalhou as condições em que as salas de aula deveriam estar, o número de janelas para que houvesse ventilação do espaço, por onde deveria entrar a luz solar, as dimensões das salas e o máximo de alunos permitido (CAMBILLARD, 1893, p. 48-49). Isso demonstra, no mínimo, uma disposição na adaptação da arquitetura do orfanato para garantir maior eficácia no desenvolvimento da saúde física dos órfãos.

Para que houvesse essa eficiência no desenvolvimento físico e da saúde dos órfãos, Robin mantinha o monitoramento das crianças para que aplicassem as práticas de higiene e, também, uma ficha antropométrica de avaliação. Assim ele afirma: “Asseio vigiado, banhos, abluções frequentes. Tudo sob o controle de medições antropométricas, que permitam acompanhar o desenvolvimento físico da criança” (ROBIN, 1981, p. 46, tradução nossa). Verificamos que as ações de Robin eram instrumentalizadas por fichas avaliativas seriadas que mediam o desenvolvimento ou o atraso dos alunos, pelo menos quanto às suas condições físicas. Além disso, essas mesmas fichas serviam de monitoramento para verificação de

quantos e quais alunos estavam praticando os hábitos de higiene pessoal. Os conhecimentos teóricos e intelectuais também tinham como propósito o aprendizado de conteúdos que suscitassem a manutenção da saúde física dos órfãos, como “fisiologia humana e sua aplicação, higiene” (ROBIN, 1981, p. 48, tradução nossa).

Entretanto, as ações voltadas para a formação do corpo iam além da prática de higiene e combinavam múltiplas atividades realizadas no Orfanato Prévost. A ginástica era uma das principais, sendo utilizada a “Ginástica natural, (...) ginástica metódica para completar e equilibrar os efeitos dos movimentos espontâneos, (...) ginástica eurítmica, que fornece a flexibilidade e a graça” (ROBIN, 1981, p. 46, tradução nossa). Ainda sobre a ginástica, Sluys (1891) detalha: “A ginástica é cultivada sob suas mais variadas formas: exercícios clássicos em um espaço do ginásio; jogos alternados de força e agilidade durante os recreios; palafitas, arcos, bolas, pinos, patins, etc.” (SLUYS, 1891, p. 19, tradução nossa).

Havia uma sistematização nos usos da ginástica como prática formativa no orfanato. Dividia-se em quatro sessões em que eram planejados o tempo e a complexidade de movimentos a partir da idade dos alunos. Na primeira sessão, os alunos executavam movimentos de forma livre e espontânea, e, depois, voltava-se à prioridade aos jogos. O grau de racionalidade e definição dos movimentos aumentava, gradativamente, até a quarta sessão, quando os alunos se dividiam para praticar uma gama diversa de atividades, como corridas, exercícios de ordem unida e dança (CAMBILLARD, 1893, p. 66-67).

Parece-nos que a ginástica desenvolvida em Prévost tem bastante influência do método francês, unindo um conjunto de diferentes formas de atividade física, métodos ginásticos com movimentos sistematizados, jogos e esportes. Esse modelo (método francês) privilegiava atividades menos exaustivas para as crianças e as alternava com diferentes modos de se exercitar, o que não era incomum no período. As inspirações do método ginástico francês e sua relação com o método natural foram bastante difundidas, sendo que, na década de 1880, na França, Fernand Lagrange (1846–1909) foi um dos principais nomes de divulgação desse modelo de atividade física. Como médico, publicou diversos artigos científicos baseados nas teorias da termodinâmica no corpo humano e estava atento às novidades na área médico-higienista, sempre demonstrando sua preocupação com a prática dos exercícios físicos desde a infância. Segundo Gleyse (2011), para Lagrange,

A ginástica sueca de tipo estrito teve pouca importância e o que foi realmente significativo é que o exercício deveria ser atrativo. Ele se concentrou em jogos, ar fresco e esportes, que observou em jogos para adolescentes. No entanto, com base nas concepções bioenergéticas do corpo, ele rejeitou as atividades físicas que eram muito desgastantes. (GLEYSE, 2011, p. 83, tradução nossa).



Lagrange, sem dúvida, é um dos personagens emblemáticos nos estudos higienistas e práticas corporais no século XIX. Podemos afirmar, com alguma certeza, embora não haja nenhuma referência direta sobre Lagrange, que esse modelo, que combina jogos ao ar livre, de maneira espontânea, unindo-os à prática de alguns esportes, seria o escolhido usualmente no orfanato. Embora algumas outras atividades com a intencionalidade de aperfeiçoamento técnico e de eficiência fossem desenvolvidas, como exercícios de ordem unida, o que parece prevalecer no orfanato – ao menos era o que sustentavam as prescrições – é o desenvolvimento do corpo de maneira livre, sem exageros e exaustão.

(...) nossas crianças já estão protegidas do excesso de trabalho pela feliz mistura de estudos clássicos, (trabalho nas) oficinas, ginástica e artes. Elas não precisam de mais recreação; recebem uma parte razoável, conforme indicado pelo nosso cronograma. (LES FÊTES PÉDAGOGIQUES, 1893, p. 21, tradução nossa).

Os exercícios ainda eram selecionados conforme a estação do ano; “no inverno, patinação, no verão, natação” (SLUYS, 1891, p. 19, tradução nossa), sendo que a piscina onde se praticavam as aulas de natação fora construída pelos próprios órfãos. Todos os órfãos, de ambos os sexos, praticavam natação e ciclismo antes dos 12 anos de idade. Isso é relevante porque, desde 1880, na França, a prática dos exercícios ginásticos era obrigatória, por lei, apenas para os meninos, sendo que a extensão da obrigatoriedade para as meninas só viria no ano de 1882, com a reforma de Jules Ferry. No entanto, isso “seria implementado muito lentamente, superando resistências e obstáculos ferozes” (BOHUON; LUCIANI, 2009, p. 574, tradução nossa). Isso demonstra a preocupação de Robin quanto à preparação do corpo feminino para uma vida saudável, sendo este o principal objetivo dos exercícios físicos no orfanato. Independentemente de gênero, o objetivo era fornecer o acesso a uma educação do corpo que se comprometesse com o desenvolvimento do indivíduo.

A prática do ciclismo pode ser entendida como uma implementação original de Robin no orfanato. A retórica higienista, que circulava na França naquele momento, enfatizava os cuidados, ou o impedimento, das práticas esportivas e do ócio para as meninas, pois: “A pélvis, os quadris, os seios e os órgãos reprodutivos foram considerados um perigo perpétuo”. (BOHUON; LUCIANI, 2009, p. 574, tradução nossa). O tipo de vestuário e os deslocamentos da pélvis em contato com o banco da bicicleta faziam do ciclismo uma prática de atividade física e de lazer regulada, quando não impedida para as meninas. Naquele momento se popularizava uma retórica, amparada pelo conservadorismo religioso, que estimulava a necessidade do preparo do corpo da mulher para a gravidez e para os cuidados maternos. Essa retórica resultou na construção de uma imagem delicada e frágil do gênero, cabendo ao saber

médico a introdução de certos costumes considerados aceitáveis para as mulheres, ou seja, práticas menos exaustivas e menos expositivas (BOHUON; LUCIANI, 2009, p. 585-586).

Além disso, outras atividades eram desenvolvidas no orfanato. O preparo dos sentidos era fundamental para Robin, sendo estes “considerados como instrumentos de percepção e ação” (ROBIN, 1981, p. 45, tradução nossa). Os sentidos deveriam ser estimulados desde a infância com jogos que intensificassem a visão, o tato, o olfato, o paladar e a audição, pois seus usos eram essenciais na observação e exploração do ambiente em torno da criança (GALLO, 1995, p. 107). Robin partia da premissa de que os sentidos deveriam estar sempre apurados para que a criança pudesse estimular sua curiosidade e adquirir o conhecimento por meio dos objetos e dos acontecimentos ao seu redor – essa era a base do seu método intuitivo (GALLO, 1995, p. 109). O método intuitivo de exploração do ambiente foi muito utilizado nos passeios campestres e nas excursões do orfanato, que poderiam durar dias, com caminhadas de 25 km a 40 km (SLUYS, 1891, p. 19).

Com isso, percebemos que os sentidos são objeto central de preocupação para Robin, que enfatizava a necessidade da educação estética e do que ele denominava de “educação orgânica”, que “tende a desenvolver a agudeza, precisão, delicadeza dos sentidos” (ROBIN, 1981, p. 46, tradução nossa), valorizando o ensino da música e do canto a partir do método modal Galin (LES FÊTES PÉDAGOGIQUES, 1893, p. 438) como excelente exercício para fortalecer os pulmões (SLUYS, 1891, p. 19), além de atividades de desenho em todos os seus gêneros, desde a estética-artística à técnica geométrica (ROBIN, 1981, p. 49) e o trabalho manual.

Este último dividia-se conforme a idade: na fase infantil, a criança praticava os exercícios de jogos com objetos: “aparar, tecido dobrável, recorte, desenho, iluminação, modelagem com argila e cera etc.” (SLUYS, 1891, p. 54, tradução nossa) – método apropriado das ideias *froebelianas* (SLUYS, 1891); para os adolescentes, a partir dos 13 anos de idade, os trabalhos eram feitos nas oficinas do orfanato. Havia uma diversidade de ofícios:

1ª agricultura, trabalho agrícola - 2ª jardinagem, horticultura, apicultura - 3ª costura, lingerie (confeção e manutenção de roupas) - 4ª sapataria (confeccionar e conservar calçados) - 5ª lavagem e engomadora - 6ª cozinha, trabalhos domésticos - 7ª padaria - 8ª enfermaria, farmácia - 9º movimento terrestre, alvenaria - 10º trabalho em madeira, carpintaria, marcenaria, torno - 11º trabalho de metais: fios metálicos, zinco, chumbo, forja, serralheiro mecânico, ajuste - 12ª pintura, vidraria - 13ª modelagem, vasos, escultura - 14ª impressão, estereotipagem, galvanoplastia - 15ª litografia, zincografia - 16ª fotografia - 17º cartão, encadernação, etc. - 18º trabalhos diversos e costumeiros: cestaria, assentos de cadeiras, cerâmica, exercícios de telegrafia (SLUYS, 1891, p. 55).

Todos os alunos, meninos e meninas, deveriam passar por todos os ofícios, inclusive as atividades como costura e trabalhos domésticos; contudo, as meninas não desenvolviam os ofícios que exigiam um maior dispêndio energético e muscular, como marcenaria e trabalhos com metal<sup>39</sup> (SLUYS, 1891). Nessa fase, os alunos interagiam com todos os ofícios em seis sessões, no transcurso de seis semanas, no mínimo por cinco horas diárias, e o monitoramento era realizado por fichas individuais (LES FÊTES PÉDAGOGIQUES, 1893, p. 17-19). Após essa fase, o adolescente deveria escolher um ofício para se especializar, contudo essa não era uma obrigatoriedade rígida, já que o aluno poderia mudar de ofício no decorrer da fase de especialização (SLUYS, 1891, p. 55).

Por fim, Robin (1981) atribuiu ao ensino do trabalho manual duas propostas: a primeira, referente ao desenvolvimento dos sentidos e da sensibilidade; e a segunda, ao ensino técnico voltado para o aperfeiçoamento e a especialização de algum ofício pelo jovem (p. 50). A ótica sobre o trabalho estava centrada na perspectiva de instrumentalizar o aluno para que fosse útil à sociedade. O ensino de um ofício para os órfãos vislumbrava que, ao saírem da instituição, pudessem ingressar no trabalho industrial. Assim, afirmava Sluys (1891):

Consideramos isto uma felicidade para os nossos rapazes e, como garantia de um futuro mais certo e próspero, esta habilidade, adquirida pela diversidade de empregos é que lhes permitirá afastar-se das grandes cidades (...) e tornarem-se trabalhadores e contramestres provinciais, ou pequenos empregadores independentes (p. 55, tradução nossa).

Nesse sentido, parece clara a importância dada à formação do corpo no Orfanato Prévost. O alcance dos seus objetivos pode ser concluído por Sluys (1891):

Através deste sistema, chegou-se a produzir crianças saudáveis, vigorosas, habilidosas e boas. Seu rosto alegre, seu magnífico desenvolvimento muscular, sua resistência à fadiga, sua energia moral, mostram que a educação comum dos sexos, os exercícios físicos variados exercem uma poderosa influência preventiva e, se necessário, corretiva, sobre os costumes e sobre as mesmas imaginações (p. 20, tradução nossa).

As proposições estabelecidas no Orfanato Prévost destinavam-se a formar corpos saudáveis, vigorosos fisicamente e resistentes às doenças e à intensidade do trabalho. Independente do gênero, parecem claros esses objetivos para com os corpos dos alunos. Entretanto, o caráter corretivo e de inserção de alguns costumes é um elemento importante. O processo formativo não visava apenas ao desenvolvimento físico, mas também deslumbrava a conformação de certos costumes e hábitos que produzissem a manutenção desses corpos saudáveis. Por ora, parece fundamental enfatizarmos a racionalidade quanto ao tempo de

---

<sup>39</sup> Esse fato pode ter a influência do discurso médico da época, que enfatizava a imagem do gênero feminino como delicado e frágil.

descanso, sono, alimentação, higiene pessoal e atividades físicas para essa finalidade. O controle do tempo e o planejamento equilibrado de atividades a serem realizadas no orfanato condizem com a atuação sobre novos costumes a serem modificados entre os alunos.

Parece que estava no horizonte de Robin e seus colaboradores controlar certos impulsos e passar para as crianças uma conduta condizente com a representação “moderna”. Essa analogia sobre a função da escola na modernidade é salientada por Boto (2011) quando destaca a função de: “Controlar pulsões, racionalizar gestos e movimentos, disciplinar condutas, destacar voluntariamente os usos agenciados das potências do corpo; tudo isso possuindo um propósito claro de estabelecimentos de planos de longo prazo” (p. 57). Percebemos que toda essa normatização desenvolvida no Orfanato tem como objetivo alcançar um paradigma que devia passar, essencialmente, pelo corpo das crianças.

Em paralelo, algumas características do naturalismo também estão presentes. A fascinação com a vida campestre, as aulas ao ar livre, a prática de excursões e caminhadas nos bosques e as viagens de colônia de férias<sup>40</sup> eram frequentes nas atividades do Orfanato. Essas experiências evocam reflexões vindas de J.J. Rousseau, mas, sobretudo, de Fernand Lagrange e seus métodos ginásticos, que associavam os jogos, a ginástica e as práticas esportivas, de modo que fossem práticas agradáveis, tendo o lúdico e a alegria como alicerces dessa proposta. Aparentemente, essa era uma concepção comum para esse contexto: pensar a proximidade entre Homem e Natureza, e a “ginástica” como atividade diversificada, que integrava diferentes modos de exercícios físicos, centrados no desenvolvimento livre e autônomo da criança no curso das atividades (SOARES, 2015).

O próximo tópico dedica-se a apresentar as concepções de educação do corpo para Ferrer y Guardia, com o intuito de verificar as semelhanças e os distanciamentos dos elementos aqui tratados de suas principais inspirações, o orfanato de Prévost e Paul Robin.

#### **1.4 Por uma formação de um corpo anticlerical e comunalista: a educação do corpo para Ferrer y Guardia**

Ferrer y Guardia, assim como outros reformadores de sua época, também denunciava a desigualdade social estabelecida pela falta de acesso do proletariado à ciência. Afirmava que,

---

<sup>40</sup> Robin e os órfãos acima de 10 anos viajavam uma vez ao ano (no outono) para o litoral (Mers-les-bains) e ali permaneciam de 15 a 20 dias. Realizavam “os banhos, os jogos na areia, o esguicho na maré baixa para procurar objetos, a contemplação do mar. Tudo isso preenche o dia” (SLUYS, 1891, p. 53).

enquanto uma pequena parcela da sociedade tinha acesso à educação científica, a maioria se mantinha no obscurantismo da ignorância.

A verdade é de todos e socialmente se deve a todos. Pô-la um preço, reservá-la como monopólio dos poderosos, deixar na ignorância sistemática os humildes e, o que é pior, dar-lhes uma verdade dogmática e oficial em contradição com a ciência para que aceitem sem protestar seu estado miserável e deplorável sob um regime político democrático, é uma intolerável indignidade, e, de minha parte, julgo que o mais eficaz protesto e a mais positiva ação revolucionária consiste em dar aos oprimidos, aos deserdados e a todos aqueles que sentem os impulsos de justiça, essa verdade que é manipulada, determinantes das energias suficientes e necessárias para o grande trabalho da regeneração da sociedade (FERRER Y GUARDIA, 2013 [1912], p. 38, tradução nossa).

Na afirmação de Ferrer y Guardia, percebemos novamente o idioma de inspiração positivista, que apregoa a ciência como a força motriz do universo, a cura de todos os males da Terra (sobretudo os “dogmáticos” da Igreja Católica) e esclarecedora de todos os enigmas<sup>41</sup>. Ao mesmo tempo, e aqui reside sua singularidade, uma influência materialista que anuncia a ciência como patrimônio cultural da humanidade e direito de todos. A concepção de Ferrer y Guardia se debruça sobre a ciência, bem como sobre as condições materiais e econômicas, o acesso irrestrito do homem, “sem pô-la um preço” e obstáculos. O paralelismo entre ciência e condições materiais acaba por sobrepor um ao outro, no sentido de serem propostas complementares, pois, quando o acesso à ciência é livre e irrevogável, através dela o homem pode conquistar sua emancipação intelectual, estar esclarecido sobre a sua presença na sociedade e, assim, pode agir para também conquistar sua emancipação econômica. Por outro lado, as condições materiais fornecem um regime de vida melhor, menos preocupações quanto à sobrevivência do homem (trabalhar para se alimentar, por exemplo), permitindo que ele esteja comprometido mais tempo e de forma mais incisiva com a formação e produção científica. A ciência é o gatilho dessa emancipação intelectual e, conseqüentemente, econômica, e Ferrer y Guardia transparece suas intenções revolucionárias ao crer na ciência como alavanca do progresso e da emancipação social das classes trabalhadoras, algo que é compartilhado com outros anarquistas. Bakunin, por exemplo, afirmava:

---

<sup>41</sup> Esse mesmo argumento é utilizado por Thompson em seu emblemático debate com Perry Anderson e Tom Nairn, em “*As Peculiaridades...*”. Enquanto Anderson e Nairn assumiam que a falta de ação revolucionária da *intelligentsia* socialista inglesa, do período pós-Revolução Francesa, ocorria devido à sua inspiração no positivismo burguês contrarrevolucionário, o qual também se apropriava desse discurso científico e cuja concepção ficou conhecida como *empirismo*, Thompson os contradiz afirmando: “(...) não consigo ver, de modo algum, o empirismo como uma *ideologia*. Anderson e Nairn confundiram um *idioma* intelectual, que por várias razões históricas tornou-se um hábito nacional, com uma *ideologia*” (THOMPSON, 2012, p. 129). A argumentação de Thompson, no caso, nas apropriações ideológicas de Ferrer y Guardia, parece se acomodar bem, uma vez que esse *idioma* científico, de apogeu da ciência como instrumento de formação social e produção do conhecimento, circulava por essa ambiência e foi, por vezes, apropriado por grupos socialistas – o que não quer dizer que os socialistas fossem positivistas, mas que ambos partilhavam desse mesmo idioma.

Estando chamada a ciência sucessivamente a representar a consciência coletiva da sociedade, deve realmente converter-se em propriedade de todo mundo. Por isso, sem perder nada de seu caráter universal — do qual não poderá jamais apartar-se, sob pena de deixar de ser ciência, e ainda continuando a ocupar-se exclusivamente das causas gerais, das condições gerais e das relações gerais dos indivíduos e das coisas —, fundir-se-á na realidade com a vida imediata e real de todos os indivíduos humanos. [...] (BAKUNIN, 1979 [s/d], p. 103-105).

Novamente, alguns aspectos do materialismo são revelados, enfatizando-se a proeminência da ciência e seu caráter “universal e generalista”, ou seja, a ciência apresenta-se como ferramenta de uso de todos, não devendo existir doutrinas e dogmas que a controlem, além de se estabelecer como a lupa do homem que interpreta o mundo. Dessa forma, é por meio da ciência positiva que o homem deve responder a todas as coisas e acontecimentos à sua volta.

Uma vez que, para Ferrer y Guardia, uma das prioridades da sua concepção educacional era o ensino científico para as crianças, fazia-se necessário instrumentalizá-las, isto é, orientá-las sobre os ritos e procedimentos da ciência, com a finalidade de capacitá-las para dominar e se apropriar do conhecimento científico. Nas premissas da ciência, a empiria era a única forma de garantir ao homem o conhecimento da realidade à sua volta; somente pelo contato direto com a natureza, testando-a, comparando-a, medindo-a e apurando-a é que o homem poderia conhecê-la e dominá-la. Não diferente de outros reformadores educacionais, Ferrer y Guardia clamava por uma educação que valorizasse o contato da criança com o contexto e com as coisas que a rodeiam; assim, a aquisição de conhecimento deveria ocorrer pela experimentação.

Persuadidos de que a criança nasce sem ideias preconcebidas, e que adquire no decorrer de sua vida as ideias das primeiras pessoas à sua volta, modificando-as pelas comparações que faz e de acordo com suas leituras, observações e relações que procura no ambiente que a rodeia, é evidente que, se a criança for educada com noções positivas e verdadeiras de todas as coisas e se prevenir que, para evitar erros, é indispensável que nada seja criado pela fé, mas pela experiência e pela demonstração racional, a criança se tornaria uma observadora e estaria preparada para todo tipo de estudos (FERRER Y GUARDIA, 2013 [1912], p. 36, tradução nossa).

É por meio de suas próprias experiências que a criança deve adquirir o conhecimento sobre as coisas à sua volta. Trata-se de uma experimentação intensamente sensitiva que leve a criança a tocar, a ver, a sentir o cheiro e a estar atenta aos sons e ruídos ao seu redor. Uma educação sensitiva que salienta a necessidade de a criança estar voltada para o exame das coisas concretas. No esteio da educação racionalista e científica de Ferrer y Guardia, havia uma preocupação em não permitir que a criança fosse dominada pelo “conhecimento de fé”; afinal, na sua concepção, a educação racionalista “não há de parecer-se ao ensino religioso, porque a ciência mostrou que a criação é uma lenda e que os deuses são mitos” (FERRER Y

GUARDIA, 2013 [1912], p. 97, tradução nossa). O método intuitivo estimulado pelo pedagogo catalão tinha uma característica de ruptura. Desejava afastar-se de um projeto formativo confessional, centrado na educação de línguas mortas e devoção ao Ser divino. Trata-se, pois, da adoção de uma forma de pensar deslocada de uma tradição educacional precedente, um claro rompimento com o pensamento cristão. Assim, Ferrer y Guardia atribuía à ciência e seus métodos o vetor impulsionador desse deslocamento e da libertação desse pensamento “dogmático”. Simultaneamente, Ferrer y Guardia salientava que era preciso educar a criança com “noções positivas e verdadeiras”, dando a entender que a intervenção do professor na formação da criança era fundamental. Para o pedagogo, os conhecimentos não estavam inatos na criança, eram adquiridos através da interferência de outras pessoas; portanto, Ferrer y Guardia afirmava que era função do professor instruir as crianças por meio da ciência, sobretudo “os conhecimentos exatos e positivos das ciências naturais” (FERRER Y GUARDIA, 2013 [1912], p. 45, tradução nossa).

Para Ferrer y Guardia, não é indiferente essa ênfase nas ciências naturais; essa concepção emerge do entendimento de reconduzir o homem como produtor e dominador do universo, não mais um dependente dos interesses da Providência. Contudo, para ser esse agente autônomo, é necessário que esse novo homem tenha habilidades e competências para poder interpretar os acontecimentos à sua volta. Esse preceito coloca o homem a enfrentar a natureza, o que não ocorre de forma abstrata, mas se constitui de uma experimentação inteiramente concreta, ou seja, corpórea.

Assim, em sua afirmação “segues a natureza e seguirás o melhor caminho” (FERRER Y GUARDIA, 2013 [1912], p. 75, tradução nossa), ele preconiza a ideia de uma natureza benevolente, um enaltecimento de que tudo que se origina da natureza é bom e belo. Desse modo, devem ser respeitados os instintos naturais da criança e tudo o que é possível de experimentação da criança em contato com a natureza. “Sem medo de nos enganar, podemos colocar a criança no meio que ela solicita, o ambiente natural, onde ela estará em contato com tudo o que ama e onde as impressões vitais substituirão as incômodas lições de palavras” (FERRER Y GUARDIA, 2013 [1912], p. 84, tradução nossa). Nessa concepção, a criança precisaria aprender, por meio das coisas à sua volta, com aquilo que seria real e o que seria explicado pela razão e pela ciência. Esse seria um preparo prévio implicado pela exploração do ambiente e amparado pelas ciências naturais que possibilitaria o conhecimento sobre a natureza. Esse processo educativo forneceria o conhecimento necessário para o sujeito intervir na natureza e poder criar a partir de seus elementos tangíveis.

Essa é uma perspectiva que Ferrer y Guardia compartilhava com outros pensadores de sua época. Jean-Marie Guyau<sup>42</sup> (2014[1890]), que, segundo Sol Ferrer, foi o filósofo que mais influenciou seu pai (SOL FERRER, 1980), destacava a importância da educação no meio campestre e na natureza, incentivando a realização de passeios e excursões. Nesses ambientes, podiam ser desenvolvidos os conhecimentos de geologia, botânica, geografia, biologia etc. (p. 154-156). Algo não muito diferente ocorreu na Escola Moderna de Barcelona, como a ida ao Parque (BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA, Año II, nº 9, p. 106) e a excursão marítima guiada pelo Dr. Odon de Buen à Banyuls-Sur-Mer (BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA, Año IV, nº 3, p. 32-33). O que existe de comum nessas duas atividades é o modo de transmissão do conhecimento das ciências naturais, por meio do método intuitivo. Também parece muito semelhante com o que se verifica na perspectiva de Paul Robin, quando este valoriza as excursões e passeios campestres, além das práticas de exercícios físicos e jogos em meio à natureza, fora do espaço escolar.

Contudo, o ensino das ciências naturais não é somente o conhecimento do homem sobre a natureza, mas, sobretudo, um conhecimento para a sua autopreservação. O homem necessita dos conhecimentos das ciências naturais, prioritariamente da fisiologia e biologia, para possibilitar a manutenção da sua própria saúde física e mental, ou seja, trata-se de um conhecimento para a preservação da sua natureza. Essa é uma perspectiva defendida por muitos positivistas que inspiraram Ferrer y Guardia, tais como Herbert Spencer.

E então a sciencia da vida – a Biologia, não concorre também, fundamentalmente, para os processos que têm por fim, indirectamente, a nossa conservação? (sic) (SPENCER, 1888, p. 31)

Assim como uma saude vigorosa e as sans idéias que acompanham são mais largos elementos de felicidades do que quaesquer outras cousas, o ensino que trata da sua sustentação deve no momento ser preferido a qualquer outro. Asseveramos, portanto, que um curso de physiologia, tão necessario para comprehensão d'estas verdades geraes e da sua applicação na vida diaria, constitue uma parte essencialíssima da educação racional (sic) (SPENCER, 1888, p. 24).

Essa necessidade de aperfeiçoar o conhecimento sobre as ciências naturais está associada, por exemplo, ao estabelecimento de hábitos de higiene e asseio, desde a infância. É nesse tocante que Ferrer y Guardia afirmava a necessidade de cuidados de limpeza com o corpo e com os ambientes disponíveis às crianças; a escolha de vestuários, as preocupações com o excesso de trabalho e a necessidade de descanso para que se evitasse o esgotamento, além de: “Uma dieta saudável e bem ordenada”, cuja prática faria com que a criança fosse “o

---

<sup>42</sup> Um fato curioso é que Guyau foi professor do Liceu Condorcet quatro anos antes de Ferrer y Guardia ali ingressar. Ver: Miralles (2010).



maior inimigo dos médicos e farmacêuticos” (FERRER Y GUARDIA, 2009 [1907], p. 18, tradução nossa). Para o pedagogo catalão, a alimentação deveria ser realizada sem exageros, devendo-se “comer apenas para satisfazer seu apetite” (FERRER Y GUARDIA, 2009 [1907], p. 18, tradução nossa) e evitando-se todo tipo de bebida alcoólica (vinhos, licores e cervejas), pois: “Toda bebida excitante é perigosa” (FERRER Y GUARDIA, 2009 [1907], p. 18, tradução nossa).

Essas orientações são bastante similares às realizadas por Paul Robin, como vimos no tópico anterior, e, ainda, similares a outros pedagogos ligados à ILE. Francisco Gines de Los Ríos, Pedro de Alcântara, Ricardo Rubio e Manuel Bartolomé Cossío tratam sobre o assunto – alimentação da criança – em diferentes textos, fazendo considerações bastante semelhantes; a finalidade era regular a alimentação da criança com o intuito de melhoramento da sua saúde, robustez física e, sobretudo, condicionamento a hábitos e costumes determinados como mais adequados para as crianças (ALCÂNTARA GARCÍA, 1913; JIMENZ-LANDI, 1996; URTAZA, 2007).

Essa preocupação com a higiene corporal e a saúde física da criança esteve em voga no curso dos séculos XIX e XX na Espanha. O historiador Antônio Viñao Frago (2010) apresenta um panorama do movimento higienista na Espanha e reafirma nossas observações, salientando como emergem novas profissões e saberes voltados para a reforma social, principalmente a reforma nos hábitos da população oriunda das classes populares. A problemática colocada pelos higienistas, na segunda metade do século XIX, ancora-se no desejo de regenerar o corpo e a alma do povo.

Tais discursos, com suas práticas correspondentes e profissionais ou especialistas, foram a origem de uma série de dispositivos legais e instituições, de novos campos de atividade social abertos a antigas e novas profissões ou especialidades profissionais (médicos, professores, pedagogos, psicólogos, psiquiatras, pediatras, puericultores, arquitetos, juristas, médicos escolares, conselheiros e profissionais escolares, assistentes sociais) que, enquanto eram obrigados a colaborar uns com os outros, lutavam para (re)definir suas áreas de ação e tarefas, ou seja, suas relações e competências nesses campos. Essa vasta operação de reforma social gerou novos mecanismos de controle e moralização sobre a classe trabalhadora, as mulheres – por causa de suas condições de mães ou futuras mães – e a infância, estabelecida por razões médico-higiênicas com a finalidade de evitar a degeneração e o vício (VIÑAO, 2010, p. 186, tradução nossa).

Educar o corpo e o espírito não está somente no horizonte dos higienistas da época, mas, também, de Ferrer y Guardia, até porque, na sua concepção educacional, difundir e condicionar o conhecimento de hábitos higiênicos era um modo de se dissociar da Igreja Católica. Na visão de Ferrer y Guardia, os cuidados com o corpo, com a sua higiene e asseio representavam um rompimento com a tradição escolar clerical, que conservava uma ótica

sobre o corpo como sendo a via do sacrilégio – algo semelhante ao que Roy Porter (1992) salienta quanto ao controle do corpo nas doutrinas protestantes na Inglaterra do século XIX, que assumiam uma postura de “desaprovação e vigilância” dos acontecimentos e condutas relativos ao corpo (p. 312-319): as sensações e experiências corporais deveriam se manter entorpecidas; não se assentavam preocupações com o corpo, pois isso era reconhecido como a materialização do pecado, a liga que prendia o homem ao mundo dos desejos e instintos caprichosos, um ambiente temporário do espírito que necessitaria ser esquecido para dar lugar ao enriquecimento da alma que tomaria seu verdadeiro lugar após descarnar. Esses indicativos podem ser verificados em alguns textos publicados em periódicos católicos na Espanha. Em um desses textos, um religioso de nome Nulema (1884) demonstrava sua insatisfação com as inúmeras iniciativas que o Estado espanhol vinha tomando para o aperfeiçoamento da higiene do corpo e da saúde física da população, enquanto, na sua opinião, a verdadeira higiene que deveria ser submetida ao povo era a “higiene moral”, a “higiene das almas”.

O Estado moderno é profundamente materialista; vela mais ou menos pela higiene física do povo, impedindo os focos de infecção que podem viciar o ar e alterar a saúde pública; a má disposição dos estábulos, o mau cheiro das fábricas, os cemitérios nas cidades, os alimentos não saudáveis, tudo, enfim, que pode prejudicar diretamente o corpo dos cidadãos; mas pelo contrário com a higiene moral, a higiene das almas permanece completamente descuidada; deixa que os jovens sejam corrompidos em péssimas escolas, que envenenem seus costumes nos teatros e bailes escandalosos, que a virtude seja debochada, e o vício e o erro tomem posse sobre os homens.

(...) A corrupção dos costumes vem aumentando; onde nos levará esse progresso, que mais parece um câncer que devora suas vítimas? (NULEMA, 1884, p. 62, tradução nossa).

O desconforto aparente na retórica do autor cristão leva-o a relativizar as ditas conquistas do progresso da sociedade moderna, científica e civilizada, que, por meio dos médicos e higienistas, se preocuparam somente com as condições físicas da população, os prejuízos de uma má alimentação e os problemas de insalubridade nos ambientes públicos e privados, ao mesmo tempo que favoreceram novos hábitos e formas de ocupação do tempo livre, tais como teatro, festividades e os vícios das tabernas. Além disso, Nulema (1884), incrédulo e descontente com a falta de decoro do povo e com a negligência por parte do governo espanhol com a envergadura moral dos cidadãos, vê-se estimulado a publicar um texto que enfatizava a necessidade das medidas de reformas sanitárias, mas dele se apropria, dando-lhe um apelo moralizador. Logicamente, essa assepsia moral, diretamente associada ao campo dos costumes, não passa pelas premissas laicas do cientificismo, mas, sim, por uma limpeza moral e uma reformulação das vontades através do catolicismo, pois o: “Evangelho é o maior tratado de higiene”. Isso fica bem traduzido em outro texto publicado no mesmo

periódico, que se referia à obra do Dr. Sanchez de Castro, médico da *Sociedad Española de Higiene*, denominado “*Higiene Doméstica*” (1883); os editores do periódico salientam a importância desse manual de higiene, pois “sua especial estima deve atribuir-se às ideias cristãs que dominam seu trabalho, as quais intensificam, por assim dizer, as leis da higiene” (LA ILUSTRACION CATOLICA, 1884, p. 390, tradução nossa). Para complementar o argumento do quão fundamental é a união da higiene e do cristianismo, os editores publicaram uma longa passagem do manual, que exprime de forma bastante objetiva sua função quanto à higienização moral:

A Religião Católica, única e verdadeira, ensinando-nos a sofrer com paciência as lágrimas e contrariedades da vida; a moderar nosso apetite e a esperar em um mundo melhor o eterno descanso e a bondade eterna; a Religião Católica, que nos veda todo pecado e todo excesso; que com seu sacramento nos traz sossego à consciência, e com sua promessa resignação e alento ao ânimo aflito pela adversidade, é o auxiliar mais poderoso da higiene, para o indivíduo e para a família (ibidem, tradução nossa).

Percebemos que, para os círculos católicos na Espanha, as preocupações com a higiene devem estar ancoradas na dimensão moral do indivíduo; o corpo apresenta-se periférico, pois os objetivos primeiros são impedir os pecados, que são absorvidos e praticados através dele. Para isso, as moderações do corpo, os sacrifícios dos excessos e a regulação dos costumes, orientados pela “Religião Católica”, seriam os modos como um bom cristão demonstraria sua aplicação para com as obrigações morais. Nada é mais importante que a assepsia moral, até porque: “Nada mais prejudicial que os pecados, que a Religião reprovava; nada mais higiênico que as virtudes, que ela (Religião) exalta, e a moral cristã determina” (ibidem, tradução nossa).

Evidentemente, não devemos tomar isso de maneira generalizada, já que no próprio contexto espanhol houve diferentes congregações e escolas confessionais preocupadas com a educação das crianças e atentas à formação asséptica do corpo e robustez da saúde física (FLIX, 2020). Não obstante, parece-nos fundamental dar relevo a esse aspecto nos debates sobre educação do corpo na concepção ferrerista, pois, seguramente, Ferrer y Guardia apresenta um olhar anticlerical quando aludia aos cuidados higiênicos.

A respeito da higiene, a sujeira católica domina a Espanha, San Alejo e San Benito Labra, não os únicos, nem os mais característicos porcos que aparecem na lista dos supostos habitantes do reino dos céus, mas uns dos mais populares entre os imundos e inumeráveis mestres da imundície (FERRER Y GUARDIA, 2013 [1912], p. 58, tradução nossa).

Novamente, Ferrer y Guardia apresenta suas argumentações a partir da cultura cristã; ele poderia ter recorrido a fatos relacionados ao mundo do trabalho – insalubridade dos locais

de trabalho e as longas horas de labor dos operários, – ou às condições de higiene das moradias das famílias pobres em Barcelona; ou, ainda, ao aumento de contágio de doenças respiratórias, como a tuberculose, muito comum entre os escolares na Espanha do início do século XX, decorrentes das precárias condições materiais das escolas (VIÑAO, 2004). No entanto, Ferrer y Guardia insiste em suas alegorias opulentas com o propósito de desqualificar (e, nesse momento, até insultar) representações do cristianismo espanhol. A desqualificação dos santos católicos, chamando-os de “sujos”, “imundos” e “porcos”, demonstra a tentativa de marcar uma distinção social e política na esfera comportamental, a saber: praticar hábitos higiênicos de limpeza corporal é um ato saudável, pois permite conservar a saúde física, mas também, são práticas e prescrições opostas àquelas tributadas aos santos e à Igreja Católica. Institui-se uma clara cisão entre o que é certo e errado, tomando-se como parâmetro os comportamentos e as referências católicas: é repugnante ser sujo, assim como os santos da Igreja; em contraposição, estimula-se a simpatia pelos hábitos saudáveis que conferem a limpeza corporal.

Em síntese, Ferrer y Guardia estimulava os hábitos de asseio e cuidados com o corpo, considerados pelos cientistas e higienistas como fundamentais, bem como se apropriava desses procedimentos como forma de estabelecer um marco contrário aos ritos católicos, algo parecido com o que a aristocracia burguesa praticava na época. Como bem salienta Carlota Boto (2011), a burguesia inventariou um conjunto de procedimentos e retóricas buscando projetar hábitos e costumes nas crianças que caracterizassem a superioridade do seu grupo. Assim, os hábitos de higiene, urbanidade, decoro e polidez foram considerados práticas tributadas a uma classe que estabelecia uma relação de opostos com aqueles que não os praticavam, um cerimonial que colocava em xeque a relação *nós* e *eles*, isto é, *civilizados* e *bárbaros* (p. 56). Parece-nos bastante viável essa mesma característica na argumentação de Ferrer y Guardia, que localizava os descritivos opostos em sua argumentação: nós e eles, materialistas e metafísicos, ateus e cristãos, anticlericais e clericais. Diante disso, a posição de Ferrer y Guardia é bastante clara como opositor à Igreja na Espanha; porém, essa sua posição não tem como insígnia o laicismo burguês, do positivismo republicano que postula uma neutralidade diante dos acontecimentos sociais e interpretação do mundo – sua marca se debruça sobre um anticlericalismo contundente, um elemento que expõe algo de particular nas suas concepções educacionais, porque, embora o anticlericalismo fosse algo identificado em outros matizes ideológicos na Espanha, como o republicanismo radical (LIDA, 1972), o que é incomum e singular é transportar esse ideário para a escola. É justamente esse fato, como

veremos no próximo capítulo, que é observado na Escola Moderna de Barcelona – um ensino de apologia ao anticlericalismo.

Além disso, a educação dos hábitos higiênicos também estava compreendida como uma prática de solidariedade, pois: “Uma pessoa doente não goza a vida e causa transtornos e sofrimento aos outros” (FERRER Y GUARDIA, 2009 [1907], p. 17, tradução nossa). Ter preocupações com o corpo e com a preservação de sua natureza, além de ser uma prática anticlerical, é, sobretudo, uma prática de empatia, pois, ao se manter saudável, se impede a proliferação de doenças ao restante das pessoas na sociedade.

Esse desejo de preservação da condição física não era exclusivo dos higienistas, sendo possível percebermos essa concepção em torno dos anarquistas do século XIX. Bakunin, por exemplo, expõe sua reflexão quanto à necessidade de o sujeito ter preocupações com o seu corpo e a manutenção de sua saúde.

Sendo um organismo vivo, dotado da dupla propriedade de sensibilidade e irritabilidade, capaz como tal de experimentar a dor como o prazer, todo animal, inclusive o homem, é forçado por sua própria natureza a comer, beber e se mover. Ele tem que fazer isso para obter comida e também responder à suprema necessidade de seus músculos. Para manter sua existência, o organismo deve proteger-se contra qualquer coisa que ameace sua saúde, seu alimento e todas as condições de sua vida. Deve amar, copular e procriar. Na medida de sua capacidade intelectual, ele deve refletir sobre as condições necessárias para a preservação de sua própria existência. Deve querer todas essas condições para si mesmo e, dirigido por um tipo de previsão baseado na experiência, jamais ausente por completo em qualquer animal, ele é forçado a trabalhar, na medida de sua inteligência e força muscular, para se preparar para o futuro mais ou menos distante (BAKUNIN, s/d, p. 49-50, tradução nossa).

Percebemos que a preocupação com a higiene e a preservação das condições de saúde do homem eram partilhadas por diferentes matizes ideológicos no século XIX. A visão aqui exposta por Bakunin parece-nos ainda mais interessante, tendo em vista que sua preocupação com a higiene e a saúde física não é um simples hábito que deve ser transmitido para as novas gerações, mas uma necessidade incontestável, sendo que o homem está sujeito aos seus instintos naturais e às suas funções vitais, que fazem por exigir essa manutenção da saúde física, tornando-o passivo e escravo dessa circunstância.

Às vezes acontece que uma doença ou circunstâncias externas mais poderosas que a tendência natural do indivíduo excluem o exercício ou o desenvolvimento de uma ou várias faculdades. Nesse caso, os respectivos órgãos se atrofiam e todo o organismo sofre de acordo com a importância desses poderes e de seus órgãos correspondentes. O indivíduo pode morrer por causa disso, mas se ele vive, ele deve exercitar as faculdades restantes sob ameaça de morte. Consequentemente, o indivíduo não é o dono dessas faculdades, mas seu agente involuntário, seu escravo (BAKUNIN, s/d, p. 49, tradução nossa).

Sobre essa última observação de Bakunin, o cuidado com o corpo não está apenas no ensino das ciências naturais e nos hábitos higiênicos, já que o indivíduo deveria, também,

realizar a prática de exercícios físicos, exercitar-se para a manutenção de sua saúde, mesmo não estando em condições plenas e/ou favoráveis para tal. Não considerando as mesmas circunstâncias, porém preocupado com a prática de se exercitar, Ferrer y Guardia parece estar inclinado a valorizar os jogos como prática de exercícios físicos para as crianças, a despeito do uso dos métodos ginásticos.

O jogo é indispensável para as crianças. No que diz respeito à sua constituição, saúde e desenvolvimento físico, todos ficarão satisfeitos, mas apenas pela relação com a quantidade de desenvolvimento físico que os jogos produzem. Assim, estes foram substituídos pelo ginásio, como um equivalente excelente, acreditando-se que houve ganhos na substituição.

Essas afirmações passaram a ser negadas pela higiene em termos absolutos. Após a crença inveterada de que o que precisa ser tratado é o desenvolvimento de nossas forças físicas, ele passou a dominar outro conceito no campo da consciência científica. Neste campo, reconhece-se, na atualidade, e na autoridade da coisa julgada, que o estado de prazer e o desdobramento livre das tendências nativas são fatores importantes, essenciais e preponderantes no fortalecimento e desenvolvimento do ser da criança. (FERRER Y GUARDIA, 2013 [1912], p. 65, tradução nossa).

A preferência pelo jogo em detrimento da ginástica originava-se da compreensão de que a prática dos jogos seria melhor em quantidade e qualidade de exercícios. Sobre isso também argumentava Guyau (2014 [1890]):

(...), esses movimentos regrados (da ginástica), necessariamente menos variados do que aqueles que resultam dos jogos dos estudantes, não asseguram uma repartição igual da atividade entre todas as partes do corpo; de onde resulta que, como o exercício recai sobre uma parcela do sistema muscular, a fadiga chega mais cedo (p. 176).

O autor, citando o médico francês Ferdinand Lagrange, ainda afirmava que: “O Dr. Lagrange mostrou que a ginástica com aparelhos conduz, quando se persiste muito em certos exercícios, a um desenvolvimento desproporcional de certas partes do corpo” (GUYAU, 2014 [1890], p. 176). Por outro lado, os jogos ainda eram melhores na qualidade, pois eram mais estimulantes e motivadores para as crianças.

Essa ausência comparativa de prazer, que faz que se abandonem rapidamente os exercícios artificiais, faz também que eles produzam apenas efeitos medíocres. A ideia vulgar de que, se obtemos a mesma soma de exercício corporal, pouco importa se ele é agradável ou não, contém um grave erro (GUYAU, 2014 [1890], p. 177).

Portanto, segundo Guyau, o desenvolvimento da constituição física da criança não deve vir apenas pelo maior número de exercícios realizados, mas deve prover uma sensação satisfatória e agradável. Isto é, a prática de exercícios físicos deve constituir-se de alegria e prazer na sua realização, afinal, parafrestando Spencer (1888, p. 247), a felicidade é um excelente tônico para a saúde. Essa também parece ser a opinião de Ferrer y Guardia (2010 [s/d]), que afirmava: “A criança precisa do carinho e da apreciação de seu professor. Só então

o livre jogo de sua espontaneidade lhe permitirá pensar e trabalhar com inspiração criativa” (p. 176, tradução nossa). A partilha da alegria, desse afeto prazeroso, tanto entre os alunos quanto entre estes e os professores, constitui a base essencial na formação da criança. Diante disso, a valorização dos jogos, com exceção da ginástica, parece estar associada a uma preocupação com as sensibilidades. A felicidade é elemento que não se pode perder de vista na educação que Ferrer y Guardia propõe, pois essa era a expressão manifesta de que a criança estaria saudável e promovendo a preservação da sua natureza física e intelectual. “O alvoroço, a intensa alegria da criança na aula, quando ela compartilha com seus colegas, aconselha com seus livros, ou está em companhia e intimidade com seus professores, é o sinal infalível de sua saúde interna: da vida física e da vida de inteligência” (FERRER Y GUARDIA, 2013 [1912], p. 66, tradução nossa).

Embora o desenvolvimento físico integrasse as práticas relacionadas aos exercícios corporais, o conceito de educação integral, para Ferrer y Guardia, também aglutinava o ensino técnico, ou seja, a formação para o trabalho. Ferrer y Guardia demonstrava preocupação quanto ao modo de produção capitalista, que torna o trabalho extremamente técnico e despreocupado em unir conhecimento intelectual e manual. Questionava as possibilidades de uma alienação do indivíduo à técnica, quando advertia: “O trabalho, a técnica moderna, para ser incorporado em nosso atraso moral e intelectual será, mais aqui do que em outras terras mais avançadas, uma mera ditadura técnica – para nós, uma nova escravidão” (FERRER Y GUARDIA, 2010 [s/d], p. 184, tradução nossa).

Para o pedagogo, a educação racionalista tinha o dever de preparar a criança para ser útil à sociedade por meio do seu trabalho.

Com a instrução racionalista que (a criança) recebeu, ele terá adquirido a convicção de que o homem moral deve trabalhar, deve produzir o que seu conhecimento e força permitirem.

Mas ele tentará fazer de sua obra uma obra de paz, uma obra de utilidade ou satisfação moral para seus semelhantes e para si mesmo (FERRER Y GUARDIA, 2009 [1907], p. 68, tradução nossa).

Essa concepção no ideário educacional de Ferrer y Guardia ainda se mostrava como um modo de formação das futuras gerações para o mundo moderno e industrializado que estava se consolidando na Espanha. No entanto, esse conceito de utilidade do trabalho, na perspectiva anarquista, toma uma característica de solidariedade entre os sujeitos, pois seria pelo trabalho que o homem viria “a sentir necessidade de ser útil aos demais seres humanos e conseguir que o coração bata em uníssono com todos os semelhantes” (KROPOTKIN, 1989 [1913], p. 59). Talvez aqui se apoie um outro dado singular do pensamento de Ferrer y

Guardia: um modo de vislumbrar o trabalho como um ato comunalista, um dever humanitário para com os demais sujeitos da sociedade, um estímulo a valorizar a produção humana, esta última como produto dos seus próprios produtores, como “são todas as riquezas extraídas da terra, elaboradas e produzidas pelo homem, pertencem ao homem e hão de pertencer a todos” (FERRER Y GUARDIA, 2009 [1907], p. 72, tradução nossa).

Por fim, verificamos que a proposta educacional de Ferrer y Guardia, pelo menos no campo teórico, apresenta princípios básicos para a formação do corpo das crianças. A concepção de corpo anticlerical e comunalista parece ser a parcela de originalidade, o desvio desse fundo comum em que o pedagogo catalão incita a pensar. Ferrer y Guardia levava a formação do corpo como um modo de superação do ensino clerical, tendo não apenas o conhecimento teórico (ciências naturais) como base para essa superação, mas também a transformação dos costumes das crianças, para as quais os hábitos higiênicos e saudáveis deveriam se tornar normatizados através da educação racionalista.

Ainda é importante salientarmos que essa perspectiva de Ferrer y Guardia, em formar um sujeito universal e moderno, estava ancorada, em última análise, em uma abordagem biológica do corpo: sobre seus cuidados higiênicos, a conservação da saúde física e a formação de um sujeito preparado para o trabalho útil – isso tudo forneceria as condições de subsistência para a vida em sociedade. Essa abordagem biológica está associada às necessidades instintivas do homem, ou seja, o respeito à sua natureza e às necessidades vitais para sua sobrevivência. O indivíduo necessita dos conhecimentos sobre as ciências naturais para preservar sua integridade física, mas também precisa ter o controle dessa natureza para que possa viver plenamente sem que sua liberdade seja contrariada pelas circunstâncias impostas pela natureza<sup>43</sup>.

O controle de doenças, a boa alimentação, os cuidados com o vestuário, a prática de exercícios físicos, os hábitos de limpeza e higiene e o ensino das técnicas do trabalho levam a um caminho comum: todos estão guiados pela necessidade de o sujeito controlar e transformar a natureza ao seu redor para preservar a sua própria natureza. Essas eram preocupações recorrentes entre os reformadores sociais da segunda metade do século XIX e início do século XX na Europa (SCHARAGRODSKY, 2011), e Ferrer y Guardia estava imerso nesse contexto. É a evidência de um intelectual, reformador social, projetando um modelo de educação dos corpos para a infância. Isso é fato, tanto que Ferrer y Guardia fundou uma escola para ser vetor de transmissão desse modelo, uma via para modelar corpos e

---

<sup>43</sup> Veremos essa discussão sobre trabalho de forma mais aprofundada no tópico 3.3.



vontades, conectada aos interesses modernos da formação do “novo homem” para a “nova sociedade”, uma sociedade industrializada, civilizada e urbana. Todas as problemáticas postas à frente de Ferrer y Guardia, em virtude dessa ambiência, atravessaram sua perspectiva educacional para os corpos e se apresentaram, muitas vezes, de maneira contraditória. Como bem afirmou Marshall Berman (1988), a contradição é um dos traços da modernidade. Vejamos, a seguir, como a Escola Moderna de Barcelona integrou essa ideia de “ser moderno” à sua época.

## CAPÍTULO 2 – UMA ESCOLA PROJETADA PARA “SER MODERNA”

Neste capítulo, na primeira parte, tentaremos demonstrar alguns pressupostos pedagógicos e características da Escola Moderna de Barcelona, tais como organicidade, conteúdos ensinados em seus manuais, corpo docente e concepções pedagógicas, com vistas a revelar suas similitudes e diferenças com outras experiências de seu tempo. Na segunda parte, apresentaremos as contradições da Escola Moderna de Barcelona: as críticas que recebeu dos anarquistas e as propostas pedagógicas que, aparentemente, eram anunciadas por Ferrer y Guardia como distintas quando comparadas a outras experiências escolares correntes, mas que, na prática, permaneciam semelhantes. A argumentação deste capítulo, então, estabeleceu-se em enfatizar, a partir das semelhanças e contradições com as experiências escolares à época, que a Escola Moderna de Barcelona foi uma escola “moderna”.

### 2.1. A Escola Moderna de Barcelona: projeto de um modelo escolar “moderno”

“Modernização” e “moderno” são vocábulos bastante utilizados no campo de estudos da História da Educação; o primeiro, para se referir a um conjunto de medidas com o propósito de racionalizar a economia, a política, a cultura e a tecnologia; já o segundo denota a experiência de um determinado grupo de pessoas que marcaram oposição àquilo que é considerado tradicional ou antigo. Ambos estão imersos em um processo histórico a definir o que é “novo” no campo social, econômico, político e cultural, mesmo que sua apropriação nem sempre tenha relação com progressos ou avanços (ESCOLANO, 1997, p. 14-15). Emergem de um momento histórico em que indivíduos e grupos da cultura ocidental inventariaram um conjunto de intervenções, sobre os indivíduos e a sociedade, atribuindo-lhes o caráter de inovação com a finalidade de transformação da sociedade em uma “nova” era. Essas características modernas têm seu relevo na Espanha, sobretudo na “crise de 98” e na proeminência do movimento *regeneracionista*. É nesse momento que o ambiente espanhol se vê contaminado pela agitação de intelectuais e políticos no sentido de incentivar a promoção de uma melhora cultural, sobretudo de uma educação formal da população espanhola, na tentativa de culminar, com essas ações, no progresso da Nação. E é nesse momento, também, que os intelectuais, atentos aos acontecimentos na Europa e aos avanços conquistados por outros países vizinhos da Espanha, tais como Alemanha, Inglaterra e França, debatem sobre a necessidade da *europização* da Espanha e de seu povo. Essa retórica ganha coro e clama pelo

progresso tecnológico e econômico do país, de modo a afetar também os costumes, os hábitos, a educação e a cultura da população.

Esse movimento teve forte impacto no campo da educação e enfatizou campanhas em favor da modernização do sistema educacional espanhol, modernização esta que se estabeleceu por reformas e inovações descontinuadas e interrupções ao longo do seu processo, além de terem sido difundidas e apropriadas de modo plural entre as experiências escolares (VIÑAO, 2007, p. 12).

Entre os conjuntos de iniciativas de reformas e inovações educacionais, podemos destacar, no campo legislativo, o Real Decreto de 26/10/1901, que regulamentou os graus de seriação das escolas públicas, ampliou a idade obrigatória na escola (antes de 6 a 9 anos, passou para 6 a 12 anos) e inseriu a disciplina de “Exercícios Corporais” como obrigatória nos programas; o Real Decreto de 1904, que criou a primeira cátedra de Pedagogia; e o Real Decreto de 1907, que criou a *Junta de Ampliación y Estudios* (JAE), que tinha como propósito estimular estudantes e pedagogos a viajarem pela Europa para se apropriarem das experiências e métodos dos modelos educacionais que estavam sendo difundidos no continente. Já nas inovações materiais, observamos a seleção de um conjunto de artefatos, tais como mesas e cadeiras, quadros, mapas, globos, manuais de leitura etc., e ainda a preocupação e os cuidados com os espaços e a arquitetura escolar, ventilação dos locais para impedir a proliferação de doenças, a racionalização e a organização das salas com carteiras e mesas enfileiradas e exposições de quadros de lições de coisas e de ciências naturais, prática de atividades ao ar livre e contato com a natureza e o estímulo às experiências das colônias de férias. Além disso, podemos perceber os avanços quando se incluem novos conteúdos, tais como “Trabalhos Manuais”, “Lição de Coisas”, “Ginástica” e “Higiene Escolar”. Todas essas foram consideradas iniciativas de modernização pedagógica, mas ainda circulava naquele contexto um grupo de noções que foram lançadas como universais e configuravam o emblema de práticas modernas, mas que eram, ao mesmo tempo, apropriadas de modos particulares por diferentes experiências; tais noções seriam “educação integral”, “escola ativa”, “neutralidade escolar”, “método intuitivo”, “laicismo”, “razão” e “ciência” (idem, p. 13-14). Essas noções também fazem parte desse conjunto de iniciativas renovadoras na Espanha que tinham como propósito a formação do “novo homem” com características europeias: era a busca da constituição do cidadão, respeitoso e devoto à pátria, autônomo e autossuficiente (*self government*) e ator e reproduzidor da democracia republicano-liberal.

Esse projeto moderno ganhou forma com os movimentos de renovação pedagógica na Espanha, tendo como exemplos a ILE e as experiências de Granada com o padre Andrés

Manjón, bem como o movimento da *Escuela Nueva*, que tomou proeminência nas primeiras décadas do século XX em Madrid e em Barcelona. Em Madrid, além da ILE, destacamos o grupo escolar “Cervante”, mas foi sobretudo em Barcelona que tivemos as principais experiências escolares da *Escuela Nueva*. Entre as experiências escolares de maior relevo em Barcelona, podemos destacar o Colégio “*Sant Jordi*” (1898), a “*Granja Escolar Catalana*” (1905), além das escolas “*Mosén Cinto*”, “*Verdaguer*”, “*Vallparadís*”, templo da “*Sagrada Família*”, o “*Liceo Escolar de Lérida*” etc. Um traço particular da expressão do movimento de renovação pedagógica em Barcelona foi seu ecletismo, de modo que as propostas de inovação educacional foram apropriadas por diferentes grupos, tais como: os regionalistas, que apresentavam um notável coro nacionalista e pretendiam formar as novas gerações para atuarem sobre a “nova” cataluña; os intelectuais liberais, que, para não colocarem seus filhos nas escolas católicas, eram simpáticos às iniciativas escolares privadas que propunham uma educação baseada na moral laica-liberal-republicana; e, por fim, as experiências socialistas, apropriadas pelos *ateneos obreros* e sindicatos – e aqui se inclui a Escola Moderna de Barcelona. Contudo, como salienta Mar del Pozo Andrés (2004): “Sem sombra de dúvidas, as instituições catalãs mais famosas – inclusive em nível mundial – foram a *Escuela Horaciana* (fundada por Pau Vila em 1905) e as escolas ‘*Mont d’Or*’ de Tarrasa e Barcelona (criadas em 1906 por Juan Palau Vera para os filhos da burguesia intelectual barcelonesa, entre eles, os do poeta Joan Maragall)” (p. 325, tradução nossa, *destaque nosso*). As experiências de Palau Vera e Pau Vila tomaram relevo e foram postas como referências da *Escuela Nueva* espanhola, sendo que Pau Vila teve o reconhecimento do próprio Adolphe Ferrière como “um dos professores da escola nova catalã”; e as escolas de Palau Vera foram as únicas experiências espanholas filiadas ao *Bureau International des Écoles Nouvelles*<sup>44</sup> (idem, p. 325-326) e que apresentavam: “Ambiente familiar, regime de internato, contato com a natureza, busca dos interesses infantis, aplicação das metodologias próprias da Escola Nova” (idem, p. 325).

Foi neste cenário que Ferrer y Guardia retornou a Barcelona, um ambiente pedagógico intensificado pelos impulsionamentos de modernização educacional do movimento *regeneracionista* e da *Escuela Nueva* na Cataluña. Ainda em Paris, Ferrer y Guardia, em correspondência com alguns anarquistas, em especial José Prat e Ricardo Mella, anunciou que

---

<sup>44</sup> Essa liga foi fundada por Ferrière em 1899 com o intuito de mapear as experiências educacionais que apresentavam as características do movimento da Escola Nova pelo mundo. O pedagogo francês mapeou experiências em diferentes países: Equador, Peru, Chile, Argentina, Uruguai, Paraguai, Brasil, Colômbia, México, Guatemala, Bolívia, El Salvador, Portugal, Espanha e outros mais. Para mais informações, ver Monarcha (2009).

iria retornar a Barcelona, revelando a eles a sua intenção de fundar uma escola (LUGAN, 1921, p. 21). Motivado pela nova empreitada e ansioso para o sucesso do projeto, Ferrer y Guardia logo iniciou sua procura por pessoas interessadas e de perfil condizente com a proposta educacional que ele desejava para sua escola. Chegando a Barcelona, buscou um local adequado, comprou os materiais e organizou os interessados para atuarem como docentes. Esse projeto somente se tornou realidade devido aos proventos adquiridos por Ferrer y Guardia de sua antiga aluna de espanhol, senhorita Ernestina Meunié. Vinda de uma família da aristocracia francesa e detentora de uma fortuna deixada por seu pai, Meunié fora uma jovem conservadora, devota do Catolicismo. O fato de ser cristã e conservadora no campo político não foi, contudo, impedimento para que ela desenvolvesse um carisma pela imagem de Ferrer y Guardia e por seus ideais. Assim, contribuiu para a realização dos seus projetos, deixando sua herança em testamento para o pedagogo catalão.

Com os recursos financeiros em mãos, Ferrer y Guardia organizou as pessoas interessadas e de *status* social em Barcelona para erguer a pedra angular da Escola Moderna. Organizou-se uma Junta Consultiva, com a proposta de concretizar a obra, composta por “D. Jaime Peiró, professor; D. E. Canibell, da Biblioteca Arús; D. J. Salas Antón, advogado; J. Peiró, médico; D. Jaime Brossa, publicista; C. Jacquinet, Diretora; e F. Ferrer y Guardia, fundador” (MURO, 2009, p. 57).

A Escola Moderna ainda possuía um Comitê de Honra formado pelo

reitor da Universidade de Barcelona, Rodriguez Méndez, o naturalista Odón de Buen, o biólogo Ramon y Cajal, os médicos Lluria e Martinez Vargas, o anarcosindicalista Anselmo Lorenzo, José Prat e os professores Salas Antón, Corominas, Maseras e C. Jacquinet (*idem*).

Logo após a organização de seus membros colaboradores e a escolha de um espaço, a referida instituição iniciou suas funções no dia 8 de setembro de 1901, no endereço da Rua Bailen, 56<sup>45</sup>, um pequeno prédio localizado na região central de Barcelona, próximo ao *Parc de la Ciudadella* e a *Plaza Tetuan*. Alguns dias antes da inauguração, a imprensa espanhola já vinha anunciando com entusiasmo a fundação da Escola Moderna de Barcelona e lhe desejando votos de sucesso. Um exemplo disso é o periódico republicano *madrileño* “*El Nuevo Régimen*”, que noticiava sobre a sua fundação:

---

<sup>45</sup> A primeira instalação da Escola Moderna foi na mesma rua, porém no nº 70. Ficou neste local por pouco tempo, logo se mudando para a sede definitiva, nº 56. Esse edifício permanecia conservado até o período de nossa visita no ano de 2019.

Em Barcelona tem se estabelecido um centro de educação científica e racional sob o nome de Escola Moderna, que pode competir com as melhores de sua categoria no estrangeiro. Admite crianças de ambos os sexos desde a idade de cinco anos. Nela se substitui o estudo dogmático adotando-se as ciências naturais. Dedicará as manhãs de domingo ao estudo dos padecimentos humanos durante o curso geral de história e relembrar os homens eminentes das ciências ou das artes ou da luta pelo progresso. Nestas aulas poderão assistir as famílias e os alunos.

O local que ocupa a Escola Moderna reúne todas as exigências de higiene. Inclusive tem estabelecido um serviço de inspeção médica na entrada dos alunos cujo resultado se dará a conhecer à família se for preciso, e outro para evitar, enquanto for possível, a propagação das enfermidades contagiosas durante as horas de vida escolar.

O plano de estudo é o mais lógico e racional que se pode imaginar: inicia pelo conhecimento do corpo humano, os meios em que se desenvolve e os mais indispensáveis cuidados que sua conservação exige.

A Escola Moderna se propõe publicar uma biblioteca que contenha as obras mais coerentes com a educação que proporciona; inaugurou uma série de publicações próprias com um Compêdio de História Universal, escrito pela dona Clemencia Jacquinet, que compreende desde os tempos pré-históricos até o império romano.

Desejamos à Escola Moderna todo gênero de prosperidade e muitos imitadores (EL NUEVO REGIMEN, 05/10/1901, p. 3).

Notadamente, o entusiasmo dos editores do periódico liberal com a iniciativa da Escola Moderna estava associado às inovações pedagógicas, exaltando-se os aspectos desejados pelos movimentos de renovação pedagógica, tais como a substituição dos “estudos dogmáticos” (confessionais) pelas ciências naturais, o planejamento de modo “mais lógico e racional” dos conteúdos, o ensinamento às crianças sobre a higiene e os cuidados com o corpo, a apresentação de uma estrutura arquitetônica que estivesse de acordo com os padrões sanitários reclamados à época para se evitar o contágio de doenças, a realização de inspeções médicas nos alunos antes de entrarem na Escola, o estabelecimento da coeducação de sexos, a aceitação de crianças a partir dos 5 anos de idade, a conservação de uma biblioteca e uma editora próprias para produção de manuais de leitura, e a realização de atividades aos domingos – abertas aos familiares e alunos – para esclarecer sobre conteúdos científicos, artísticos e sobre a “luta do progresso”. A proeminência da notícia torna-se um destaque, pois os editores fazem clara referência às características consideradas naquele momento como inovadoras e progressistas no campo pedagógico, chegando ao ponto de afirmarem que a importância da Escola Moderna estava em poder ser comparada “com as melhores do estrangeiro”. Isso é fundamental porque é um indício da apropriação da Escola Moderna desses rituais, costumes, aparatos e retóricas de modernização pedagógica que aguçavam a Espanha do início do século XX.

No evento de inauguração da Escola Moderna, reforçando o que o semanário *madrileño* noticiara nos dias anteriores, houve a manifestação dos colaboradores justificando

a existência da Escola Moderna, seu sistema educacional e suas propostas para a educação da infância catalã.

Seu objetivo é contribuir corretamente, sem complacência para os procedimentos tradicionais, para o ensino pedagógico baseado nas ciências naturais. (...)

A luta é forte, o trabalho é intenso, mas com a vontade constante e perpétua, a única providência do mundo moral, temos certeza de que obteremos o triunfo que perseguimos; que conseguiremos cérebros vivos capazes de reagir; que as inteligências de nossos alunos, quando emancipadas da tutela racional de nosso Centro, continuarão inimigas mortais dos preconceitos; serão inteligências substantivas, capazes de formar suas próprias convicções fundamentadas, em relação a tudo o que é objeto do pensamento (BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA, Nº 1, Año I, 30 de Outubro de 1901, p. 2-3).

Embora o movimento de renovação pedagógica espanhol estivesse em pleno desenvolvimento, encabeçado pela experiência da *Institución Libre de Enseñanza* desde 1876, os conflitos para se alcançar uma legislação “moderna”, condizente com uma educação progressista, foram latentes entre os anos finais do século XIX e início do XX. Um desses fatos pode ser percebido quando, em pleno movimento de modernização educacional na Espanha – buscando a secularização da educação, o laicismo e a neutralidade educacional como princípios basilares na constituição das escolas –, o governo espanhol oficializa a Igreja Católica como instituição responsável pela construção dos programas escolares e fiscalização das escolas oficiais, determinando um modelo político-pedagógico tradicional para a escola e outorgando como obrigatório o ensino da “Doutrina Sagrada e Cristã” em seus programas. Esse cenário propicia o surgimento de iniciativas de cunho privado, contrárias à ótica confessional e imbuídas na criação de experiências que formassem um novo modelo de educação nacional, baseadas nos interesses republicanos e liberais (VIÑAO, 2004).

A Escola Moderna surge nesse movimento que ratifica anseios que correspondem a um distanciamento da tradição escolar conservada pela Igreja Católica, contudo com um veio mais radical, isto é, voltado para iniciativas de críticas sociais baseadas no ideário libertário. Como o objetivo era formar as crianças pela razão e pelos conteúdos das ciências naturais, a Escola Moderna demonstra suas intenções em romper com os métodos e conteúdos tradicionais que valorizam os ensinamentos das línguas mortas e a doutrina cristã. O objetivo era que os alunos, tomando contato com os conteúdos científicos e entendendo os fatos por meio da experiência, pudessem tomar suas próprias decisões e emancipar-se intelectualmente. Essa oposição ao tradicional, ao antigo e, principalmente, esse interesse em romper com o pensamento clerical substituindo-o por um pensamento “moderno”, científico e racional, são outro indício desse projeto de modernização a que a Escola Moderna se propôs.

Contudo, isso se torna mais transparente e evidente quando observamos que a Escola Moderna tinha também o propósito de investir na transmissão de um determinado conteúdo que estimulasse nas crianças os anseios por uma transformação da sociedade, inversa àquele modelo fixado sob os interesses da Igreja Católica e da monarquia-liberal. Ainda que a Escola Moderna declarasse suas intenções em não antecipar “amores e ódios” nas crianças, entendendo que “esses sentimentos de revolução são para os adultos” (FERRER Y GUARDIA, 2013 [1912]), isso ocorreu apenas na dimensão da retórica, pois, na prática, a Escola Moderna mantinha um conjunto de conteúdos ancorados nessa ambição.

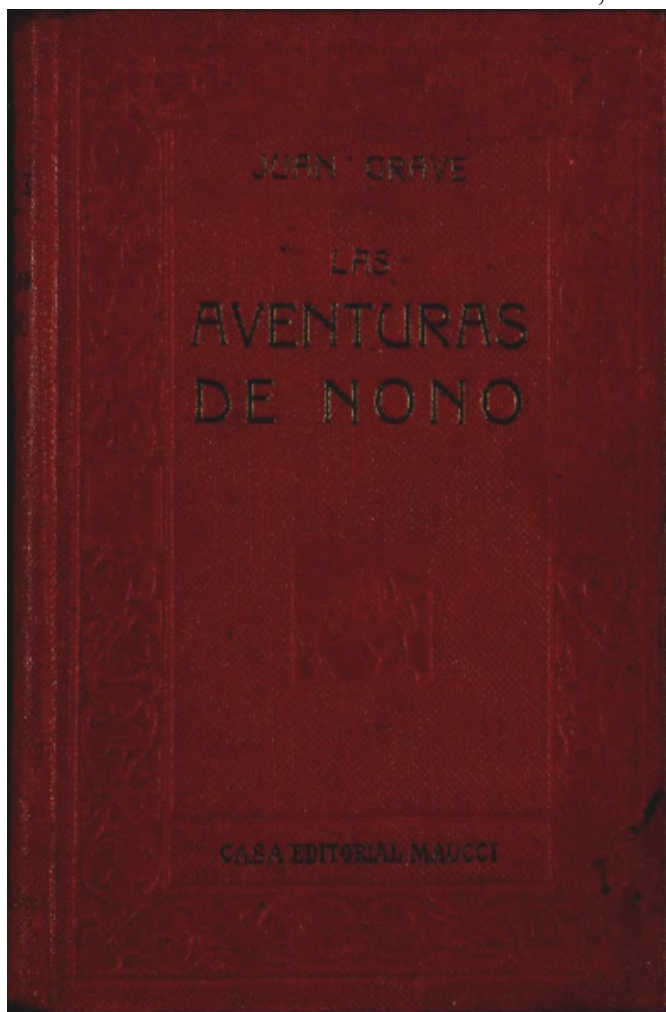
Desse modo, bons exemplos que podem ser indicativos dessa afirmação são os manuais de leitura, entre eles, *Las Aventuras de Nono* (1903), de Jean Grave<sup>46</sup> (1854–1939), que contava as aventuras de um menino de nome Nono que atravessa as contradições de duas realidades. A primeira, idealizada e situada por princípios coletivistas, em que todos vivem o modelo de organização autogestionada e comunal, em um país chamado de “Autonomia”. Em oposição, uma outra localidade, “Argirocracia”, que, controlada por um tirano chamado Monadio, rapta Nono para seu território na condição de escravo e o faz vivenciar as asperezas do capitalismo e de um governo déspota. A história relata a experiência do menino em dois países completamente distintos quanto a valores e formas de organização. Os dois países são apresentados de forma comparativa: quando o menino Nono vivencia sua experiência em Autonomia, dá-se relevo à harmonia daquele país, à alegria de seus habitantes, aos benefícios da vida em contato com a natureza e sem que a sobrevivência do menino estivesse atrelada à propriedade privada e ao dinheiro. Quando Nono é raptado para Argirocracia, enfatizam-se as péssimas condições de trabalho dos operários das fábricas daquela localidade, a pauperização da vida e a miséria vivida pelos trabalhadores e camponeses, a insalubridade nas casas e a tristeza vivenciada por aqueles habitantes. O manual deixa bastante evidente a necessidade de salientar os opostos “bem” e “mal”, “certo” e “errado”, “melhor” e “pior” quando trata das duas experiências vividas pelo menino.

---

<sup>46</sup> Grave foi um importante anarquista francês, que, junto com Reclus e outros anarquistas, mantiveram os periódicos “*Lé Révolté*” (1887–1894) e “*Les Temps Nouveaux*” (1895–1914). Na Escola Moderna, contribuiu com alguns manuais escolares, dentre eles, “*Las Aventuras de Nono*” (1903); “*Cuaderno Manuscrito. Recapitulación de Pensamientos Antimilitarista*” (1903) e “*Tierra Libre. Fantasía Comunista*” (1908), este último editado após o fechamento da Escola Moderna.



**FIGURA I** – CAPA DO LIVRO “LAS AVENTURAS DE NONO”, DE JEAN GRAVE



Acervo: Fundación Francisco Ferrer i Guardia.

Uma passagem emblemática dá-se quando Nono, raptado por Monadia, é obrigado a trabalhar na fábrica de um grande capitalista proprietário de indústrias, campos, bosques e casas naquele país (GRAVE, 1903, p. 152). A história descreve o quanto o trabalho é penoso e cansativo para o menino, após um dia inteiro de trabalho na fábrica: “Quando chegou a noite, Nono, que não havia parado um só instante a não ser para comer, o que fazia muito rapidamente para continuar logo o trabalho, estava exausto” (idem, p. 151). O narrador ainda descreve que o local de trabalho era péssimo:

Grandes edificios sem janelas, iluminados por uma claraboia no teto e dominado pela fumaça das chaminés; o sofrimento daqueles (operários) era muito pior: presos o dia todo, vigiados constantemente, deviam produzir sem parar, sem levantar a cabeça um minuto, sem poder conversar e sendo punidos com multa à menor infração à normativa (idem, p. 152).

Além da insalubridade e da vigilância sofrida no trabalho, o menino percebia que o salário era ínfimo e não cobria o sustento de moradia e alimentação – isso era reflexo dos “aluguéis esmagadores e salários mal remunerados, e, portanto, era necessário trabalhar de

forma excessiva e estar disposto para fazer render os recursos para satisfazer as necessidades mais urgentes” (ibidem). Inversamente, tais experiências não eram vivenciadas por Nono em Autonomia, como indica a história.

Se acabaram as boas frutas, a abundância e a alegria de Autonomia. (Em Argirocracia) Pela noite uma sopa de legumes ruim e mesquinha, com um pouco de gordura e um pouco de pão integral. Ao meio-dia batatas, e alguns dias, extraordinariamente, se adicionava toucinho ou carne de qualidade inferior (ibidem).

O narrador reforça que aquela experiência de trabalho e de existência em Argirocracia era uma condição de agrura para Nono, já que “em Autonomia não existe dinheiro, e cada um pega o que quer” (idem, p. 132); se era preciso comer, comia-se o que havia na natureza ou o que era produzido pelos agricultores; não existia propriedade privada, então, morava-se onde se desejasse e se sentisse satisfeito; e muito menos havia trabalho infantil, já que em Autonomia as crianças deviam se dedicar à escola (idem, p. 73).

Sem ampliar o debate para inúmeros feixes que podíamos desdobrar somente nessas passagens, fica evidente que a Escola Moderna, por meio desse manual, tenta incutir uma concepção anticapitalista nas crianças, ao lançar adjetivos negativos e alegorias de sentimentos ruins sobre o modo de produção capitalista, a propriedade privada, o dinheiro e a experiência vivenciada pelo menino Nono. Percebe-se a estratégia da Escola Moderna de moralizar as crianças através do manual para que distinguíssem o que seria “bom” e “ruim”: nesse caso, o país utópico Autonomia versus as rudezas capitalistas de Argirocracia. Na dedicatória feita por Anselmo Lorenzo, na edição do livro utilizada pela Escola Moderna, é possível perceber essa intencionalidade.

As crianças que entenderam e que, não por sua culpa, mas porque ainda estamos atrasados no caminho do progresso, elas precisam entrar na Argirocracia social ao deixar a Autonomia da escola, podem penetrar com firmeza, não mais sendo cada uma delas como um Nono que se enrede nas tramas que por toda parte se armam entre si os vassallos do infame Monádio, mas para serem libertadores como a companheira Mab e o companheiro Hans, a quem está reservada a felicidade dos precursores, que levam em sua inteligência a verdade e a justiça, e em seu sentir o amor universal e a sublime concepção da beleza, são aptos a desfrutar da luz na obscuridade das trevas, da liberdade na estreiteza da masmorra e da alegria de viver apesar dos espinhos assassinos que encham o mundo privilegiados e tiranos.

Ah, queridas crianças! Autonomia não existe, mas existirá. (LORENZO, Prefácio, *Las Aventuras de Nono*, 1903, p. 8, tradução nossa).

Ainda não se vive Autonomia, mas esse é um desejo do tradutor do livro Anselmo Lorenzo. O desejo de um dia poder viver “a verdade”, “a justiça”, “a felicidade”, “o amor universal” e “a sublime concepção de beleza” desse país idealizado por Jean Grave. Esses conteúdos de crítica social e, sobretudo, de concepção antiautoritária, também podem ser observados em outros manuais, tais como o texto *Origen del Cristianismo* (1906), uma

tradução do livro em francês de Malvert *Science et Religion*, que marca uma concepção positivista sobre a religião, qualificando-a como um modo de pensar atrasado, uma especulação primitiva, metafísica ou abstrata, um modo de pensamento ultrapassado. No prefácio, Ferrer y Guardia (1906) deixa mais claras as intenções do livro.

A antiga pedagogia, que se destinava, positiva mas não declaradamente, a ensinar ao povo a inutilidade do conhecimento, de modo que, acomodando-se às privações materiais da vida, eles sonhassem com compensações celestes de felicidade eterna ou temessem castigos eternos, acostumava preencher os livros de primeira leitura da infância com historinhas, anedotas, relatos de viagens, fragmentos de literatura clássica etc.

Nessa mistura do bonito e do útil estava o erro; um fim social não equitativo preenchia-se; uma vez que a única coisa enraizada na inteligência era a ideia mística, a que estabelece relações entre um poder sobrenatural e os homens por intermédio de seus sacerdotes, base fundamental da existência de privilegiados e deserdados na sociedade, culpada de todas as injustiças que, segundo sua posição, sofrem e praticam os homens.

A ESCOLA MODERNA, que aspira a formar inteligências livres, responsáveis, capazes de viver no total desenvolvimento das faculdades humanas, objetivo único da vida, precisava necessariamente adotar para o caso específico da elaboração de seu quarto livro de leitura uma composição diferente, de acordo com seu método de ensino, e para esse fim, o ensino de verdades comprovadas, sem desinteressar-se da luta entre luz e trevas, julgou necessário apresentar um trabalho crítico que, com dados positivos e irrefutáveis, ilumine a inteligência do aluno, se não no período da infância, depois, já homem, quando intervenha no mecanismo social, e nele tropece com os erros, os convencionalismos, a hipocrisia e as infâmias escondidas sob o manto do misticismo (FERRER Y GUARDIA, 1906, p. 5-6, tradução nossa).

De profundo teor anticlerical e de inspiração no positivismo, nessa proposta fica claro o desejo de romper com a pedagogia tradicional, com uma educação que privilegiava o ensino de fantasias e do abstrato. A proposta, tomada como moderna, quer ensinar pelas evidências e pelos métodos científicos.

Ainda temos o manual escolar *Cuaderno Manuscrito. Recapitulación de pensamientos antimilitaristas* (1903), sendo a tradução da obra *Guerrer Militarisme*, também de Jean Grave. Nas advertências iniciais do livro, manifesta-se sua posição antimilitarista, destaca-se seu teor contra o patriotismo, a guerra e o militarismo. Para Ferrer y Guardia, essas doutrinas militaristas assumiam uma posição “antissocial e irracional”, visto que deveriam ser consideradas como aberrações, uma vez que eram essas mesmas doutrinas que sustentavam “o privilégio dominante na atual sociedade” (FERRER Y GUARDIA, 1903, p. 6, tradução nossa).

É importante destacarmos ainda que outros estudos já demonstraram, a partir de análises dos manuais das Escola Moderna, a seleção desses conteúdos de caráter socialista e de marco antiautoritário (MURO, 2009; SANTOS, 2014). Somente o que já foi apresentado seria suficiente para pontuarmos esses interesses no ensino das crianças na Escola Moderna;

porém, vale indicar um outro fato que corrobora as nossas evidências. A historiadora Mar del Pozo Andrés (2004), ao esclarecer sobre o processo de consolidação do movimento da *Escuela Nueva* em Barcelona, disserta sobre as experiências escolares de Pau Vila e suas andanças pela cidade para sistematizar as instituições educacionais que se enquadravam nas características do movimento, o que permitiu que o pedagogo catalão conhecesse a Escola Moderna. Segundo a autora, Pau Vila, em uma de suas conferências, afirmava que fora testemunha ocular da experiência da Escola Moderna de Barcelona, contudo não nutria simpatia por ela, pois era enraizada de conceitos ateístas, anarquizantes, sectários e sem nenhum sentimento catalanista (p. 326).

Essa afinidade antiautoritária que se converteu em conteúdo na Escola Moderna de Barcelona não a tornou um projeto menos moderno, tampouco menos inovador (seguramente a ratifica como sendo um *modelo concorrente* às escolas liberais), pelo contrário, a projeção do “ser moderno” era estar preparado e disposto para agir sobre a sociedade, lúcido sobre as experiências e as afetações da ambiência que o impactam. Em relação à Escola Moderna, era condicionar os indivíduos para que estivessem cientes da realidade em que viviam, desnudar as problemáticas de um mundo incompleto, mesmo que isso trouxesse o desencantamento (BOTO, 2011) ou o desapontamento (BERMAN, 1988) sobre essa realidade, tendo em vista que não foram apenas avanços e progressos adquiridos desse aforismo “moderno” que se desdobraram na realidade social. Era preciso que os indivíduos fossem capazes de atuar para transformar esse mundo imperfeito, repleto de opostos e de contradições. O futuro não era visto como mera reprodução do presente, mas um espaço para o desenvolvimento de projetos e tendências (BERMAN, 1988). Por isso a Escola Moderna se propôs a educar as crianças, esclarecendo sobre a realidade social e almejando uma “nova” sociedade, para que se tornassem “novos” homens, atentos e aversos à dominação da Igreja Católica e do Estado capitalista e competentes para agirem sobre essa sociedade de contínuos processos de transformações.

Além disso, a racionalização de artefatos na escola, adotados para regular e conduzir tanto as crianças quanto os professores no processo de transmissão de conhecimento, também é considerada um aspecto de inovação. O uso dos manuais escolares, na segunda metade do século XIX e início do século XX, implicava a concentração dos escolares e professores à projeção de um conhecimento – de base moral ou científica – a ser reproduzido socialmente; isto é, deliberadamente, os manuais escolares foram planejados para sistematizar o conhecimento para os agentes da escola, com o propósito de incutir determinados saberes condizentes com determinados costumes, comportamentos e concepções que deveriam ser

aplicados em âmbito social. A professora Carlota Boto (2011) leva-nos a refletir quando afirma que: “Os livros de leitura destinados ao ensino primário claramente perfazem, em seu interior, estratégias de controle, instauração, preservação e perpetuação de valores, de tradições, de costumes existentes ou pretendidos por grupos de posição de poder na sociedade” (p. 49). Fica evidente para nós que os manuais escolares utilizados na Escola Moderna de Barcelona tinham como finalidade essas atribuições de controle, instauração, preservação e perpetuação de valores, já que estavam imbuídos dessa racionalização do modo de transmitir os saberes da escola. Contudo, esse não era o objetivo primeiro, havia algo bastante singular no uso desses artefatos, em que pese a escolha da Escola Moderna em transmitir um conhecimento de *oposição* ao poder estabelecido. Havia a intenção de apresentar as marcas hostis da modernidade à sociedade, que ainda conservava essas instituições autoritárias (Estado capitalista e Igreja), de maneira a aperfeiçoá-la ao se desnudarem e se esclarecerem os efeitos e as consequências advindas das ações dessas instituições – aspectos ainda velados e obscuros para a maior parte da população.

Carlota Boto salienta que: “Pelo livro o professor estuda. Por meio dele, uma dada representação do real será relatada às crianças. A escolarização, tal como ela se configura nas sociedades ocidentais, é expressão da modernidade” (idem, p. 52). Essa é uma característica observada no desdobramento do ensino na Escola Moderna, demonstrando, através dos manuais de leitura, sua vinculação a uma corrente ideológica (socialismo/anarquismo) e apresentando-a como ideal a ser o novo paradigma da sociedade.

Todavia, existem outros indicativos que reforçam essa nossa afirmação sobre o projeto moderno da Escola Moderna. No que diz respeito à sua estrutura, a referida instituição atendia alunos de 5 a 12 anos de idade, seriados em turmas de Párvulos<sup>47</sup> (5 a 6 anos), duas turmas de Grau Médio (6 a 9 anos) e uma turma de Grau Superior (9 a 12 anos). Não havia mensalidade fixa, e sim cotas que variavam da gratuidade até a cota máxima. Isso nos leva a crer que havia filhos de comerciantes, proprietários e operários estudando na Escola Moderna, o que pode ser constatado no *Boletín*, que registra nas avaliações dos alunos a referência aos nomes de filhos de operários e de professores universitários. É certo que a filha de Zurdo Olivares, sindicalista republicano, e o filho do professor da Universidade de Barcelona, Odon de Buen, estudavam na Escola Moderna (BOLETIN, Año II, nº 6, p. 72/ BOLETIN, Año II, Nº 7, p. 84).

---

<sup>47</sup> Algo semelhante aos Jardins de Infância.

Esse é um indício de que a Escola Moderna tinha a preocupação de alcançar um amplo público, não havendo diferença de classe que impedisse a entrada na instituição. Ainda é possível considerar esse cuidado em escala maior, já que a Escola Moderna inaugura suas atividades com 30 alunos de ambos os sexos, chegando a ter 114 alunos no seu terceiro ano (1903–1904). Além da ampliação significativa do número de estudantes, a Escola Moderna também cresceu com a criação da editora *Publicaciones de La Escuela Moderna* e de um órgão informativo próprio, o *Boletín de La Escuela Moderna*. Essas novidades demonstram a importância que é dada à produção do conhecimento, equivalente aos ideais pedagógicos que se pretendia difundir.

Porém, para que prevalecessem ideias associadas ao que a Escola Moderna estava tentando estabelecer, era primordial conseguir pessoas que estivessem alinhadas à proposta pedagógica racionalista, científica e antiautoritária. Por isso, Ferrer y Guardia organizou turmas de formação docente e convidou, especialmente, as pessoas que tivessem o perfil esperado pela instituição. Entre elas estavam: Clemence Jacquinet (Professora de História de 1901 a 1903 e Diretora de 1901 a 1902); José Casasola Salmerón (Professor do grau Superior, 1903 a 1904); Soledad Villafranca Los Arcos (Professora desde 1902 e última diretora, entre 1905 e 1906); Leopoldina Bonnard (Professora de Francês e diretora de 1903 a 1905); Teresa Ginebreda (Professora auxiliar); Adrián Esquerrá y Codina (Professor de Solfejo ou Canto e autor de algumas músicas editadas pela Escola Moderna); Antonio Castells (Professor de desenho); Berta Bonnard y Michel (Professora de Francês) e Ángeles Villafranca Los Arcos (Professora do grau de Párvulos). Além desses professores, também atuaram colaboradores que não pertenciam ao quadro docente: Anselmo Lorenzo (Tradutor dos livros para a editora), Mateo Morral (Bibliotecário), Mariano Batllori (encarregado da biblioteca editorial), Andrés Martínez Vargas (Professor da Universidade de Barcelona, fazia as inspeções de saúde nos alunos e ministrava palestras nos eventos aos domingos) e Odón de Buen (Professor da Universidade de Barcelona, realizava excursões científicas com os alunos e ministrava palestras nos eventos aos domingos) (VELAZQUÉZ VICENTE, 2008; MURO, 2009).

Esse conjunto de medidas – seriação, a preocupação com a educação popular quanto à difusão da ciência que alcançasse um público diverso e a formação de professores para atuarem em disciplinas e conteúdos específicos – são características inovadoras da moderna escola que se estabelecia. Diante dos avanços nos estudos da biologia, da psicologia e do desenvolvimento da criança, que implicaram o surgimento de novos saberes preocupados com a infância, como a “embriologia”, a ontogênese e a psicogênese, bem como os estudos evolucionistas de Herbert Spencer ou Jean-Marie Guyau, ou ainda, na Espanha, sob a

personalidade de Pedro de Alcântara – todos esses conhecimentos reforçavam a necessidade de sistematizar as atividades e o tempo dos escolares, tendo como parâmetro sua faixa etária e alegando que desse modo se evitaria a exaustão física e intelectual das crianças, além de contribuir com a transmissão de conteúdos voltados especificamente para a sua idade.

Essa produção (científica sobre o processo de desenvolvimento humano) iria desembocar, por um lado, na construção e consolidação de um campo disciplinar, a psicogenia ou psicogênese, afirmada como espaço de produção e difusão de conhecimentos sobre o desenvolvimento individual. Por outro, iria resultar na articulação crescente do conceito de idade mental com a educação em sua conformação no início do século XX e na afirmação de uma escola seriada, dividida em classes anuais, distribuídas de acordo com a idade cronológica do aluno (GOUVÊA, 2008, p. 536)<sup>48</sup>.

Acrescentamos que a seriação utilizada pela Escola Moderna era uma medida adotada pelas escolas reformadas, tanto as escolas oficiais quanto as privadas, na Espanha no início do século XX (VIÑAO, 2004, p. 138), bem como a racionalização dos programas e a sistematização de professores específicos para cada conteúdo ou turma. Isso fez parte do processo de modernização que tinha como finalidade tornar a transmissão do conhecimento mais específica, ou seja, capacitando professores para que dominassem um conteúdo e se concentrassem somente a um saber. Isso constituía uma mudança do modelo escolar tradicional que previa um professor para a escola, sem divisão de turmas e séries. Essa racionalização na divisão dos alunos, programas e docentes foi uma marca da escola na modernidade. Como afirma Carlota Boto (2011), a escola na modernidade apresenta características litúrgicas, quase que universais, podendo ser identificadas em diferentes experiências: “A escola racionaliza. Ao mesmo tempo que distribui as pessoas, faz também com que circulem, mediante encadeada estrutura virtual” (p. 53). Esse cerimonial racionalizado, que media o convívio e as relações na escola, tinha como intenção o preparo do indivíduo para a sociedade moderna e civilizada. “A escola moderna é, portanto, tributária de um esforço civilizador da vida social” (ibidem).

Finalmente, é fundamental analisarmos o fechamento da Escola Moderna. Mesmo contando com todas essas características “modernas”, algo almejado pelos reformadores

---

<sup>48</sup> É fundamental evidenciar a presença recorrente de textos no *Boletín de la Escuela Moderna* do biólogo alemão Ernst Haeckel (1834–1919), precursor dos estudos da ontogênese e da embriologia, que inspiraram outras pesquisas preocupadas com o desenvolvimento e crescimento da criança, no século XIX, como a psicogenética. Ele também foi membro da *Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia* (1908), fundada por Ferrer y Guardia, e atuou como seu representante na Alemanha. Segundo a professora Maria Cristina Soares Gouvêa Haeckel, desenvolveu “estudos sobre o crescimento e a diversificação das formas orgânicas, indicando a relação histórica entre diferentes formas vivas e produzindo as bases conceituais para os estudos sobre desenvolvimento humano” (2008, p. 545). Uma indicação de possíveis estudos para o futuro seria a análise da inspiração desses estudos psicogenéticos, tão difundidos nos séculos XIX e XX, no ensino da Escola Moderna de Barcelona.

educacionais, o que se converteu em certa simpatia e apoio entre intelectuais anarquistas e republicanos, isso não foi o bastante para impedir o seu fechamento em 1906. Ao mesmo tempo que a Escola Moderna e Ferrer y Guardia adquiriam estima em determinados grupos progressistas, também inflamavam os grupos conservadores, sobretudo os cristãos, com o seu ensino anticlerical. O acontecimento necessário para impulsionar esses grupos conservadores que pediam pelo fechamento da Escola Moderna foi o atentado à bomba ao rei Afonso XIII. Mateo Morral, um anarquista insurrecionalista e ex-bibliotecário da Escola Moderna, lançou uma bomba contra o rei Afonso XIII e sua esposa Victoria Battenberg, ocasionando a morte de 26 pessoas e deixando outras 107 feridas (CAPPELLETTI, 2012, p. 103-104). O rei e sua esposa não se feriram, mas isso foi o suficiente para que os núcleos católicos exigissem o encerramento da Escola Moderna de Barcelona e a prisão de Ferrer y Guardia em 4 de junho de 1906, sendo ele considerado, pelas autoridades espanholas, o mentor intelectual do ataque de Mateo Morral.

A antipatia que os círculos da cristandade devotaram à Escola Moderna pode ser evidenciada quando recorremos aos periódicos católicos de Barcelona. Sobre o caso de atentado à bomba ao rei Afonso XIII, o periódico católico *La Horminga de Oro* publicou a seguinte nota:

*Maçonaria e anarquismo – L'Ecfaïr* publica algumas interessantes manifestações de Videgain que fornecerão a Guyot de Uilleneuve algumas atas maçônicas dando notícias curiosas acerca da vida maçônica de Ferrer, o diretor da Escola Moderna de Barcelona, preso em Madrid por ser cúmplice de Morral.

Disse Videgain que Ferrer foi seu companheiro em uma loja e que deixou Paris com objetivo de vir à Espanha para trabalhar em favor dos separatistas cubanos. Tal é o ódio professado à Espanha, que o grande Oriente Francês, apesar de manter relações íntimas e contínuas com ele, não se atreveu a fazer público o relacionamento entre seus aliados, para que não lhes atribuissem planos separatistas. Isto explica as grandes quantias que tem Ferrer de cuja origem não foi possível uma explicação satisfatória. Seu ódio pela Espanha explica a razão dos ataques dirigidos à bandeira e à pátria nos ensinamentos da Escola Moderna (LA HORMINGA DE ORO, Año XXIII, nº 47, 24/11/1906, p. 755).

De acordo com essa notícia do periódico católico, fica evidente que tanto a Escola Moderna de Barcelona quanto Ferrer y Guardia incomodavam as correntes conservadoras pela sua posição política. Para apoiar a prisão do pedagogo catalão e o fechamento da Escola Moderna, os editores do periódico recorrem a uma narrativa de desqualificação de Ferrer y Guardia, recordando sua participação na maçonaria francesa e nos levantes republicanos que ocorreram no fim do século XIX na Espanha. Como o intuito da Escola Moderna era justamente ser oposição à educação clerical e do Estado espanhol, isso a caracterizou como uma Escola anticlerical e antipatriótica. No período em que Ferrer y Guardia esteve preso,



entre junho de 1906 e junho de 1907, foram realizadas inúmeras manifestações a seu favor e à Escola Moderna em todo o mundo. O próprio Ferrer y Guardia esclareceu sobre sua prisão, o fechamento da Escola Moderna e o apoio de progressistas à sua soltura.

Meus inimigos, que são todos os reacionários do mundo, representados pelos estacionários e pelos regressivos de Barcelona em princípio, e de toda a Espanha depois, acreditaram ter triunfado ao me incluir em um processo com ameaça de morte e de difamação de memória e ao fechar a Escola Moderna; mas seu triunfo não passou de um episódio de luta empreendida pelo racionalismo prático contra a grande rêmora atávica e tradicionalista. A ousadia torpe com que pediram contra mim a pena de morte, esmaecida menos pela retidão do tribunal que por minha inocência resplandecente, me trouxe a simpatia de todos os liberais, melhor dizendo, de todos os verdadeiros progressistas do mundo, e voltou à atenção sobre o significado e o ideal da Escola Moderna, produzindo um movimento universal de protesto e de admiração ininterrompido durante um ano, de maio de 1906 a junho de 1907, que a imprensa de todos os idiomas da civilização moderna desse período reflete com seus artigos editoriais ou de notável colaboração, ou com a resenha de reuniões, conferências ou manifestações populares (FERRER y GUARDIA, 2013 [1912], p.164-165, tradução nossa).

Ferrer y Guardia ficou em cárcere por um ano e, quando foi solto, viajou pela Europa com o propósito de divulgar sua concepção educacional, através da liga que ficou denominada “Liga da Educação Racionalista da Infância” (1908) (MURO, 2009; SANTOS, 2014). Difundiu seu pensamento na França, Itália e Espanha, mas essa empreitada durou pouco tempo. Anos depois, foi preso novamente e condenado ao fuzilamento por suposta participação na *Semana Trágica de Barcelona* (1909). Após a condenação e o fuzilamento de Ferrer y Guardia, em 13 de outubro de 1909, a Espanha se viu comovida pelo “caso Ferrer”, e sua imagem foi apropriada pelos republicanos e socialistas como mártir das injustiças e do autoritarismo do governo monarquista<sup>49</sup>.

Isso pareceu estimular a divulgação da Escola Moderna de Barcelona em outros grupos ideológicos e classes sociais, incorporando-se como um projeto educacional adequado para sindicalistas, operários e diferentes correntes no campo socialista. Ainda no período de existência da Escola Moderna de Barcelona, foram abertas inúmeras outras Escolas Modernas pela Espanha (Bandalona, Madrid, Córdoba, Málaga, Sevilla, Cádiz, Granada e Palma de Mallorca) (CAPPELLETTI, 1994). A experiência da Escola Moderna espalhou-se, ainda, pelas Américas<sup>50</sup> e pela Europa (PRADO DA SILVA, 2015a) e se tornou referência no campo da educação popular.

<sup>49</sup> Para saber mais sobre o processo de condenação de Ferrer y Guardia e a repercussão de sua morte, ver: Velazquez Vicente (2012).

<sup>50</sup> Na América do Sul houve experiências na Argentina, Brasil, Bolívia, Peru e Uruguai. No Brasil, duas experiências se destacam: A Escola Moderna nº. 1 e a nº. 2, ambas em São Paulo. Alguns trabalhos foram desenvolvidos sobre elas, ver: Kassick e Kassick (2004); Luizetto (1986); Moraes (1999) e Peres (2012).

Portanto, a popularização de Ferrer y Guardia e da Escola Moderna levou diversos intelectuais a escreverem sobre a sua condenação, entre eles Miguel Unamuno (1864–1936), um dos principais nomes da “geração de 98” e da “literatura do Desastre”, reitor da Universidade de Salamanca (1900) e uma das vozes que estimulavam o nacionalismo no país<sup>51</sup>.

É impossível resistir às demandas do contexto. Já tinha a pena em mãos para lhes dizer algo sobre a ridícula agitação contra a Espanha que provocou entre a sociedade internacional o fuzilamento do infeliz Ferrer, sobre quem tem se tentado fazer a idéia de quase um gênio, desde o fechamento das escolas que ele criou, e que fecharam, não por serem anticatólicas, mas por anarquistas, por conspirarem contra a existência do Estado – além do fato de que, como escolas, eram detestáveis; focos de fanatismo, superstição e ignorância –, da brutal ignorância sobre as coisas da Espanha que impera no estrangeiro, singularmente na França (UNAMUNO, 1941 [1909], p. 197).

É possível afirmar que Ferrer y Guardia e a Escola Moderna não despertavam simpatia nos círculos católicos nem nos círculos nacionalistas, mesmo entre aqueles considerados progressistas, como o caso de Unamuno. Isso explica o curto período de sua existência: era um projeto de escola radical, que previa ora a destruição de determinadas representações, como a Igreja Católica, ora clamava por acomodar esses “novos” indivíduos à “nova” sociedade que estava sendo idealizada. Essa exposição radical da Escola Moderna colocou-a em uma posição de risco, fazendo com que perdesse a simpatia até mesmo daqueles que antes a apoiavam, como Clemence Jacquinet, que abandonou a Escola Moderna ainda em 1903, e os anarquistas José Prat e Ricardo Mella, que viam a Escola Moderna como uma instituição “doutrinadora” e “sectária” (LUGAN, 1921). Isso será tratado com mais apuro na sequência.

Diante disso, a única hipótese que justifique a oficialização da Escola Moderna pelo *ayuntamiento* de Barcelona<sup>52</sup> desde a sua fundação em 1901 (MURO, 2009, p. 58-59) é a amizade de Ferrer y Guardia com Alejandro Lerroux<sup>53</sup> e Zurdo Olivares<sup>54</sup>. A influência de

---

<sup>51</sup> Curioso indicar sobre a biografia de Miguel Unamuno, de maneira a salientar sua relação com o anarquismo na última década do século XIX, sobretudo com Anselmo Lorenzo – colaborador da Escola Moderna de Barcelona e amigo de Ferrer y Guardia. Unamuno escreveu alguns textos em periódicos socialistas nesse período, um em especial, editado pelo anarquista espanhol, abordando temas como “socialismo”, “luta de classes” e “sindicalismo”. Para saber mais sobre a biografia de Unamuno e sua relação com o anarquismo, ver a tese de José Manuel de Barros Dias, “*Miguel de Unamuno e Teixeira de Pascoas: Compromissos Plenos para a Educação dos Povos Peninsulares*” (1995), além dos textos de Rafael Pérez de la Dehesa, “*Política y sociedad en el primer Unamuno 1894–1904*” (1966) e Carlos Blanco Aguinaga, “*De nuevo: El socialismo de Unamuno (1894–1897)*”, em Cuadernos de la cátedra Miguel de Unamuno, XVIII (1968) 5–48. Para mais informações sobre Unamuno e sua retórica em favor da construção de uma identidade nacionalista na Espanha, ver: Felipe Cazetta “*História intelectual e projetos políticos nas propostas de hispanismo de António Sardinha, Angel Ganivet e Miguel de Unamuno*” (2018).

<sup>52</sup> Analogamente, os *ayuntamientos* e *diputaciones* seriam as instâncias executivas do município, ou seja, algo parecido com a prefeitura. Na época, eram essas as instâncias que regularizavam as escolas de *primera enseñanza*.

<sup>53</sup> Deputado em Barcelona. Teve seu primeiro mandato em 1901, eleito pelo partido União Republicana.

Ferrer y Guardia na maçonaria, no cenário político republicano radical e no anarquismo é fundamental para se analisar a manutenção da Escola Moderna durante esse período; sua oficialização foi conquistada, muito possivelmente, pela relação do pedagogo catalão com alguns políticos locais e figuras republicanas conhecidas, mas, sobretudo, com Zurdo Olivares e Alejandro Lerroux, ambos com cargos políticos em Barcelona. Isso é uma dedução clara, pois somente pelo cosmopolitismo de Ferrer y Guardia e sua boa circulação no meio republicano, como mostramos no capítulo anterior, é que foi possível sustentar a posição de uma escola tão pouco aceita entre os intelectuais reformadores naquele momento.

Como verificamos, as propostas de inovação pedagógica não foram iniciativas exclusivas da Escola Moderna de Barcelona, pois são características lançadas pelos movimentos renovadores da educação escolar típicos do período. Porém, o que a distingue são os conteúdos marcadamente antiautoritários presentes nos seus manuais escolares, conforme discutido anteriormente. Algo observado, inclusive, pelos círculos conservadores e cristãos naquele período, o que os motivou a investir em seu fechamento. Além disso, as concepções teóricas e os princípios pedagógicos da Escola Moderna de Barcelona também apresentam esses aspectos do projeto moderno de escola, assunto que será abordado a seguir.

### **2.1.1 Contribuições teóricas de Clemence Jacquet: aproximações com os movimentos de renovação pedagógica espanhol e a *Escuela Nueva***

Clemence Jacquet realizou reflexões pedagógicas interessantes, não apenas no *Boletín de la Escuela Moderna* como também no livro intitulado “*Ibsen y su obra*” (1907), em que a autora trata sobre os escritos do dramaturgo nórdico e discorre sobre a importância das ciências pedagógicas como vetor da transformação social (JACQUINET, 1907); há, ainda, a publicação de sua conferência realizada no “Centro Fraternal de Cultura em Barcelona”, chamada “*La sociología en la escuela*” (1916, [1903]), um relevante tratado em defesa da “neutralidade de ensino” e uma crítica direta à educação dogmática do socialismo nas escolas, o que supõe uma acusação direcionada à Escola Moderna de Barcelona<sup>55</sup>.

---

<sup>54</sup> Também deputado em Barcelona. Foi eleito conselheiro do *Ayuntamiento* em 1903, pelo partido União Republicana.

<sup>55</sup> Para aqueles que tiverem interesse em pesquisar sobre Clemence Jacquet, existe um conjunto relevante de materiais e fontes nos acervos da *Fundació Ferrer i Guàrdia* – principalmente os manuais escritos pela diretora; e nas *Biblioteca de Catalunya*, *Biblioteca Nacional de España* e *Biblioteca Nacional de França* (Gallica) – as obras aqui citadas e referências da diretora em periódicos, na sua grande maioria, digitalizados e liberados para pesquisadores.

Neste tópico, tratamos o conjunto de textos sobre pedagogia que Jacquinet denominou de “*Estudios Pedagógicos*” (BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA, Año II, nº 3, 31/12/1902), e que contém textos e reflexões sobre François Rabelais (BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA, Año II, nº 4, 31/01/1903/ BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA, Año II, nº 5, 28/02/1903); Michel de Montaigne (BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA, Año II, nº 6, 31/03/1903); Jean-Jacques Rousseau (BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA, Año II, nº 8, 31/05/1903); e Herbert Spencer (BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA, Año II, nº 9, 30/06/1903).

Supomos, a partir de alguns indícios, que as motivações que fizeram Jacquinet se apropriar desses pensadores clássicos, indo de personalidades do século XVI até o XIX, têm relação com o seu envolvimento com a educação anterior à fundação da Escola Moderna e sua circulação por diferentes localidades preocupadas com o ensino e a cultura popular. A aproximação de Jacquinet com a pedagogia muito provavelmente se iniciou ainda no período em que residia em Paris, pois no ano de 1897, quando conheceu Ferrer y Guardia, nas aulas de espanhol que o pedagogo catalão realizava no Gran Oriente francês, Jacquinet já frequentava os círculos maçônicos. Supomos que, nesse espaço de socialização, ela também tenha aproveitado muitas das atividades que concorriam naquele circuito, sobretudo conferências e palestras sobre educação e pedagogia, temas frequentes no Gran Oriente francês (LÁZARO, 2009). Envolvida e convicta da importância da educação para a transformação social, de modo a executar as concepções pedagógicas que vinha acumulando ao longo dessa experiência formativa, Jacquinet viajou para o Egito para ser professora em uma escola em Shaka e preceptora dos filhos do Pachá Hassan Tewfik. A experiência não durou por muito tempo; em 1900, Tewfik foi destituído do cargo de autoridade britânica, e, simultaneamente, a escola onde Jacquinet desenvolvia suas aulas foi fechada. Esses dois acontecimentos que, aparentemente, não tinham relação entre si, fizeram com que Jacquinet, poucos meses depois de sua ida para o Egito, retornasse para Paris (VELÁZQUEZ, 2008, p. 971). Mesmo no período em que esteve no Egito e depois, no seu retorno para a França, Jacquinet mantinha correspondência com Ferrer y Guardia. O pedagogo catalão, tendo notícias de seu retorno a Paris e sabendo de seus interesses em fins educacionais, convidou-a para fazer parte do projeto da Escola Moderna de Barcelona. Em janeiro de 1901, Jacquinet já se encontrava em Barcelona fazendo parte da Junta Consultiva da Escola Moderna e elaborando os planos para a sua fundação (ibidem).

Em Barcelona, no período em que esteve como diretora da Escola Moderna, Jacquinet circulou e manteve contato com outros intelectuais preocupados com a educação popular,

aderindo em especial à *Cooperativa intelectual de Barcelona*, da qual faziam parte Rafael Rodríguez Mendez, Juan Guiné y Partagas, Gaspar Santiñón, Odón de Buen, Juan Salas Antón, Anselmo Lorenzo (EL NUEVO RÉGIMEN, 1902, p. 2). Esse grupo realizava concursos em nível nacional entre intelectuais interessados em produzir obras de caráter pedagógico e manuais escolares. Em uma chamada para um novo concurso, publicada no periódico *madrileño “El Nuevo Régimen”*, o grupo anuncia suas intenções.

Dissemos, quando criamos esse novo grupo, que para a instrução do povo era necessária a celebração de concursos pedagógicos, onde os pensadores de sentimentos generosos possam consagrar o fruto de seus estudos, oferecendo textos selecionados e acessíveis ao caráter redentor que deve predominar nos sistemas de educação e que tentamos divulgar com o auxílio de todos aqueles que lamentam o vazio e doutrinário que impera.

Criar escolas livres com textos adequados, é nosso trabalho predileto. (ibidem).

Jacquinet igualmente contribuiu com o *Centro Fraternal de Cultura*, também em Barcelona, na Calle Embaixador, 10, onde promovia conferências e palestras, bem como esteve envolvida na elaboração de eventos e na formação de outros centros culturais (LA DINASTÍA, 1903, p. 2). Sua circulação por esses ambientes, muito provavelmente, também lhe forneceu a oportunidade de ter contato com diferentes concepções pedagógicas que se encontravam em proeminência; logo, o contato com reflexões pedagógicas oriundas dos principais pensadores do movimento de renovação pedagógica e do movimento *Escuela Nueva* que vinha se consolidando na Espanha, no início do século XX (MAR DEL POZO ANDRÉS, 2004), era inevitável.

Isso ainda fica mais evidente quando verificamos as explicações preliminares de Clemence Jacquinet para a publicação desse conjunto de textos de reflexão no *Boletín*.

A primeira necessidade de quem se dedica à educação consiste em conhecer profundamente tudo o que foi dito e escrito em matéria de pedagogia. Muito jovens professores que se intitulam membros da ‘Nova Escola’ conhecem apenas o que se publica nas revistas e periódicos na atualidade, e ainda costumam rejeitar com certo desprezo, como sendo antiquado, tudo o que procede do passado. (JACQUINET, 1902, p. 25, tradução nossa).

A diretora claramente faz referência ao movimento da *Escuela Nueva* (‘Nova Escola’) – ou no mínimo a esse movimento embrionário que sucederia a Escola Nova na Espanha no final da década de 1910 –, que está em plena ascensão na virada do século XIX para o XX, fazendo com que muitos jovens, como ela mesma enfatizava, tenham se afiliado ao movimento, a ponto de abandonarem os pensadores do passado e se apropriarem apenas dos “modernos” pensadores da pedagogia, abrindo mão dos clássicos, tidos como “antiquados”. Vale lembrar que nesse momento na Espanha a *Escuela Nueva* passava por um processo de

estímulo e de modernização educacional quanto ao aparecimento de diferentes saberes que culminam no surgimento de diferentes ramos profissionais voltados à educação da infância; no entanto, os contornos do fortalecimento desse movimento têm sua ênfase, sobretudo, no aparecimento de novas revistas, acadêmicas ou não, especializadas em pedagogia e na circulação das ideias da *Escuela Nueva* nesses periódicos e revistas (MAR DEL POZO ANDRÉS, 1987). Esse fato pode ser constatado ao analisarmos importantes periódicos pedagógicos, tais como o “*La Escuela Moderna*” – editado por Pedro de Alcântara –, o “*Boletín de La Institución Libre de Enseñanza*” e a “*Revista de Pedagogia*” – esta última editada por Lorenzo Luzuriaga –, que foram influenciados nesse período do interstício do anos finais do século XIX e nas primeiras décadas do XX, de maneira que reproduziram diversos textos de pensadores da *Escuela Nueva* (Sluys, Ferrièri, Montessori, Claparède), como também dos clássicos evocados pela diretora Jacquinet (MAR DEL POZO ANDRÉS, 2004; URTAZA, 2007). A insatisfação de Jacquinet denuncia uma característica “moderna”, algo similar ao que Le Goff (1988) destaca quando apresenta algumas reflexões sobre os opositores Antigo/Moderno evidenciados no decorrer dos séculos XVIII e XIX. O historiador salienta que os pensadores da modernização da sociedade, por vezes, para enfrentar o presente carregado pelo excesso de mudanças, recorrem ao passado para fazer lembrar algumas tradições que devem ser conservadas e não podem ser perdidas nesse processo de intensas transformações (p. 391). Algo que se caracteriza como uma preocupação paradoxal, como indica Le Goff (1988): “o moderno à beira do abismo do presente, volta-se para o passado. Se, por um lado recusa o antigo, tende a refugiar-se na história. (...). Esse período, que se diz e quer totalmente novo, deixa-se obcecado pelo passado: memória, história” (p. 391).

O “moderno” está impregnado do “antigo”; os avanços da sociedade são acompanhados, muitas vezes, pelas tradições do passado. Jacquinet segue o mesmo caminho quando recorre aos clássicos, exigindo “aos jovens professores” que não se esqueçam daquele passado que muito tem a contribuir com o presente com vistas ao progresso. Diante disso, a diretora da Escola Moderna tinha a pretensão de apresentar os clássicos da pedagogia aos “jovens professores”, bem como ampliar o conhecimento teórico sobre a educação, a fim de capacitar esses profissionais a realizarem a autocrítica e a elaborarem um pensamento próprio.

É preciso que o jovem professor adquira a ciência pedagógica lendo tudo que existe sobre pedagogia, que tenha força de vontade necessária para ler, não apenas os autores de sua preferência, mas também, – sobretudo, adicionaríamos – os que o contradizem. Não tema por deixar-se levar por um argumento ilusório: a verdade se impõe sempre, com tanta força quanto maior for a manutenção da liberdade de espírito (JACQUINET, 1902, p. 26, tradução nossa).

E, nesse aspecto, Jacquinet apreende outro elemento “moderno” – a liberdade de pensamento e a autonomia. A diretora é enfática quanto à necessidade da leitura ampla e diversificada de pensadores, mesmo que isso coloque os “jovens professores” em contradição. Na concepção de Jacquinet, para a sistematização de um pensamento independente, faz-se necessário expor as teorias que se opõem entre si e estar intimamente unido ao processo de formação independente. Assim, nessa perspectiva, a formação intelectual se estabelece na esteira do autodidatismo, os “jovens professores” devem formar suas opiniões pelas próprias leituras realizadas autonomamente. Compreender o que está sendo debatido no campo da ciência pedagógica, mesmo que fuja ao que é predileto dos “jovens professores”, é fundamental na formação do “espírito livre”. Como ratificava Jacquinet,

Não se deve ter uma opinião até que esteja em estado de obtê-las você mesmo através da experiência adquirida; ninguém tem o direito de inculcá-las às suas, do mesmo modo que você não tem o direito de sugerir as suas aos seus alunos (ibidem, tradução nossa).

Além de marcar sua posição de livre pensadora ao esclarecer como será sua análise crítica dos textos clássicos, Jacquinet demonstra sua autoridade como historiadora e mostra domínio do ofício quando sublinha que suas análises foram organizadas de forma cronológica, tendo o cuidado de esclarecer sobre o contexto em que estão imersos esses teóricos.

As reflexões precedentes me fizeram sugerir ao Diretor (*Ferrer y Guardia*) do ‘*BOLETÍN DE LA ESCUELA MODERNA*’ a apreciação de seus leitores dos principais escritos sobre pedagogia e a crítica de suas obras.

Claro que minha crítica pode ser criticada, não pretendo impor minha opinião, só desejo ajudar os professores aspirantes a ler e meditar suas leituras pedagógicas e passá-las pelo filtro de suas reflexões.

Seguirei sempre que possível a ordem cronológica, e tratarei fornecer uma ideia exata do estado social em que viveu o referido autor, para um melhor destaque no ensino em que nos propomos (ibidem, destaques nosso, tradução nossa).

O primeiro texto publicado é sobre o pensador francês do século XVI, Michel de Montaigne (1533–1592), e sobre esse autor Jacquinet analisa a sua compreensão sobre a ciência. Jacquinet afirmava que, no contexto em que Montaigne estava inserido, o conhecimento era tratado como pedante e seletivo; limitava-se a pensar sobre o abstrato e nunca sobre os fatos concretos: “Todo o saber não era mais uma perpétua contemplação dessa alma imaginária, de suas faculdades, de suas paixões” (JACQUINET, 1903, p. 62, tradução nossa) e “a natureza, o real, o que verdadeiramente importa, era considerado pouco digno de atenção” (ibidem, tradução nossa).

Jacquinet defende, sob a égide da ciência, a aquisição do conhecimento por meio do método empírico, ou seja, a observação, a comparação e a medição da natureza; um

conhecimento de domínio próprio, autônomo e intensamente experimentado com o meio, dando ênfase à importância de se compreender a relação do indivíduo com a natureza. Contrariamente à sua concepção, Jacquinet destacava que Montaigne vivenciava uma forma de produção científica limitada, porque: “Não havia o que pensar, pois, na observação da natureza, unicamente o homem, chamado de rei da natureza, era digno de estudo; os demais: animais, plantas, astros, tudo havia sido formado para sua utilidade e recreio” (ibidem, tradução nossa). E concluiu o quão avançado era seu tempo, ao menos na instrumentalização da ciência, comparado ao de Montaigne:

Mas nós, que temos a nosso serviço uma ciência positiva e clara, embasada sobre a constante observação das coisas reais, disposta sempre a estabelecer as aproximações e as relações de todas as classes que unem entre si as diversas manifestações da matéria (ibidem, tradução nossa).

Diante dessas observações de Jacquinet, percebemos que a diretora se funda numa tradição científica que valoriza o conhecimento derivado da observação e racionalização da natureza. Notamos também a dissociação de um pensamento baseado nos conhecimentos abstratos e metafísicos. Na verdade, parece-nos que Jacquinet denuncia o cultivo excessivo da filosofia, no tempo de Montaigne, que contrasta com seu tempo de apologia ao empirismo. Nesse sentido, para Jacquinet, o conhecimento deve estar ancorado ao processo que expõe o homem ao contato direto com o meio, à testagem e à apreciação da natureza – esse, sim, um método inquestionável.

A diretora da Escola Moderna também afirmava que a transmissão da ciência não pode ser realizada de forma impositiva, como verdade inquestionável. Dando o exemplo dos professores que impõem seus pensamentos aos alunos, como se seu conhecimento fosse absoluto e irrevogável, Jacquinet advertia:

Pode-se dizer que todos que professam as ciências se dividem em dois grupos: uns passam suas vidas observando a natureza, arrancando-lhe segredos e vulgarizando-os; outros fazem prévia abdicação de sua razão por um ato de fé, tão absoluto e lamentável, igualmente as religiões que exigem de seus fiéis e, aproveitando-se das conclusões formuladas do primeiro grupo, os eminentes, fazem delas um catecismo quase tão claro como o mesmo que rejeitam, em que, sem se preocupar com os resultados, se dedicam a empregar suas forças de persuasão para penetrar nas cabeças das jovens gerações (idem, p. 63, tradução nossa).

Nesse momento, Jacquinet faz uma distinção do que é a autêntica ciência e o que é a ciência lançada como dogma; isto é, existe uma prática científica que pode ser contestada, enquanto outra prática faz dessa ciência um “ato de fé” e um conhecimento absoluto. Na ótica de Jacquinet, o contraditório deve estar presente no processo de formação do indivíduo; somente através do conflito de pensamentos, na experiência, na coleta de dados, no empírico,



é que o indivíduo consegue absorver as informações, refletir, depurar e construir uma opinião própria e formular o seu próprio pensamento. É o entendimento de que a reprodução do conhecimento, sem a experiência, é pedante e prejudicial para a aprendizagem dos alunos:

pegue o exemplo de um aluno de 12 anos, e pense, por um momento, nas explicações de difícil entendimento, que se pretende forçar a entrada de sua inteligência.

E se você perguntar ao pedante: “O que você acha disso?” você responderá um augure “Spencer crê... Hégel pensa... Darwin afirma...” (ibidem, tradução nossa).

Claramente Jacquinet se posicionava a favor da ciência e da transmissão do conhecimento através da experiência, negando qualquer forma de intelectualismo erudito. Ora, a concepção defendida por Jacquinet, ao valorizar a experiência como processo educativo, foi característica presente no pensamento dos renovadores educacionais, dada como “moderna” na pedagogia à época. Devemos salientar, ainda, como essa aquisição de conhecimento por meio da experiência também se tornou um modo de educação dos sentidos e das sensibilidades. O estímulo ao ato de observar, tocar e provar a natureza, no sentido de testar e medir, foi algo bastante difundido nesse período e se alinhava a um modo de educar o corpo. Se toda experiência, de alguma forma, passa pelo corpo, através dos sentidos, a recepção desse conhecimento científico também passa pelo corpo (SOARES, 2006).

Em outro texto, ao se referir às reflexões de Herbert Spencer<sup>56</sup>, Jacquinet examinava o quão fundamental fora a racionalização da escola, de maneira a organizar seus conteúdos e o espaço escolar. Sob essa ótica, Jacquinet afirmava que o autor

se entrega a uma investigação do modo que devem organizar-se os conhecimentos, e embora deva reconhecer as arbitrarias agrupações, distingue como fundamentalmente essenciais os conhecimentos que têm por objeto nossa própria conservação (JACQUINET, 1903, p. 98, tradução nossa).

Com base no texto do autor, Jacquinet afirmava que, na escola, os conteúdos deveriam ser organizados entre prioritário e essencial, para, posteriormente, serem introduzidos outros conhecimentos menos importantes. Dentre as prioridades estava o ensino da fisiologia humana para os alunos: “O mais importante dos estudos é a fisiologia, pois sem esse conhecimento nossa saúde fica completamente entregue ao azar e chega a ser destruída em consequência dos maus costumes da educação física” (ibidem, tradução nossa); em seguida, são inseridos os “estudos de outros ramos da ciência, física, química e biologia; posteriormente, adicionam-se as ciências sociais” (ibidem, tradução nossa).

---

<sup>56</sup> A presença de Herbert Spencer denota mais um aspecto “moderno” no pensamento de Jacquinet. O positivista inglês é presença recorrente nos escritos de reformadores educacionais dos séculos XIX e XX; não causa estranhamento a sua presença também nas reflexões da diretora da Escola Moderna.

Ao se estabelecer como prioridade o conhecimento científico sobre a fisiologia humana, percebe-se uma clara preocupação com o corpo. Nessa perspectiva, dominar o conhecimento sobre o corpo também é ter o próprio domínio do seu corpo. É a busca de uma relativa autonomia física, pois, tomando-se conhecimento do funcionamento do seu corpo, se podem adotar hábitos e costumes que conservem sua existência, livre de doenças. Essa reflexão de Jacquinet tem o claro propósito de capacitar o indivíduo para ser autodeterminado em relação à natureza. Quanto mais extenso é seu conhecimento sobre o seu corpo, maior seria sua habilidade para regular hábitos e procedimentos que evitem o impacto da natureza sobre o homem. Ser autônomo depende do ato de dominar a natureza.

No transcurso dessas afirmações, Jacquinet apresenta uma perspectiva de respeito à natureza, do desenvolvimento natural da criança, e salientava uma das preocupações de Spencer, que buscava mais autonomia do corpo.

(Spencer) declara-se oposto àqueles seus predecessores que queriam para a criança uma vida áspera de costumes, de adaptação às intempéries e ao sofrimento, frequentemente, levado ao extremo. Sem ser partidário de uma vida afeminada, quer que se dê às crianças todo o alimento que demande o seu apetite, facilitando-lhes o de sua preferência, porque seu gosto por um alimento determinado vem de uma indicação natural de uma necessidade que deve ser satisfeita; quer também que suas vestes estejam relacionadas com a temperatura externa para manter-se naturalmente o calor interno e a sua regulação (idem, p. 101, tradução nossa).

A perspectiva de autonomia física, aqui apresentada, repousa sobre o entendimento de que se devem respeitar os instintos naturais das crianças – essa seria a intervenção mais adequada. Quanto à alimentação e ao vestuário das crianças, buscava-se nunca condicionar o quanto comer e o que vestir: o melhor parâmetro que os adultos devem seguir seria o do instinto natural. As questões relacionadas ao corpo também estão vinculadas às práticas dos castigos físicos. Como afirmava Jacquinet, na visão de Spencer, a criança não deveria ser castigada, pois a própria circunstância da experiência iria ensiná-la.

Seguindo sempre sua ideia de evolução natural, Spencer recomenda a doçura nas relações dos pais com seus filhos; quer que aqueles imitem a natureza, que proporciona sempre o castigo à falta cometida, fazendo dela uma consequência inseparável e invariável do ato que a motivou; estabelece que o castigo venha das coisas e das circunstâncias e não da arbitrariedade dos pais, que cada ação da criança o beneficie com uma experiência adquirida que não pode ser interpretada como um ato de vingança ou de cólera irracional, como ocorre, desgraçadamente, com muita frequência (idem, p. 100, tradução nossa).

Apesar de Spencer tratar de educação familiar, Jacquinet leva essa reflexão para a escola. Essa perspectiva ressaltada por Jacquinet tinha como propósito educar a criança em um estado de liberdade com o meio, em que ela estivesse livre para experimentar suas ações e, caso algo ocorresse de errado, ela fosse punida pela própria natureza. Talvez essa

perspectiva, juntamente com o respeito aos instintos naturais, sejam modelos que reafirmem não só uma relativa autonomia física, mas também um prazer sobre o corpo. É a visão de que o corpo não deve ser reprimido, controlado, muito menos punido. Uma concepção um tanto idealizada, pois, como veremos no último capítulo, o controle dos corpos esteve em voga em suas prescrições dirigidas à educação dos corpos das crianças.

Com efeito, o corpo aparece como elemento em destaque no modelo de educação de Jacquinet, e essa afirmação fica mais evidente quando ela cita o texto do pensador francês François Rabelais (1494–1553) sobre educação integral.

Embora pareça ousada a afirmação, Rabelais é um pedagogo de visão amplíssima, que nenhum outro há exercido e, que talvez, nenhum há de chegar. Com um traço genial, antecipando-se três séculos à sua época, dominou o futuro da educação humana, da educação integral. (JACQUINET, 1903, p. 37, tradução nossa).

Nas reflexões apresentadas por Jacquinet sobre o texto de Rabelais, argumenta-se em favor de determinados cuidados com o corpo; porém essa argumentação está atrelada a uma retórica anticlerical. A concepção de Jacquinet promove um alinhamento com as prescrições de outros higienistas naquele momento na Espanha. No entanto, sua argumentação tem um apelo distinto: os cuidados com o corpo, as preocupações com a higiene e com a limpeza corporal não estão ancorados somente na importância desses procedimentos para a saúde física, mas, também, apresentam-se como uma prática distinta daquelas, supostamente, tomadas pelos cristãos, que, na abordagem de Jacquinet, consideram imorais os cuidados com o corpo.

Rabelais, e este não é um dos menores de seus méritos, insiste constantemente na necessidade de limpeza e das práticas da higiene. Sobre este ponto se declara aberta rebelião contra todos os preceitos cristãos, que consideram os cuidados com o corpo uma impureza imoral (idem, p. 50, tradução nossa).

Em outro momento, Jacquinet recorre novamente à visão de educação do corpo pelo prazer. Faz referência ao lúdico e ao aprendizado de conteúdos científicos a partir de jogos, sendo que esses deveriam ser livres (JACQUINET, 1903, p. 50). E, citando como exemplo a prática educativa de Rabelais, afirmava que a satisfação era um instrumento de motivação para o aprendizado da criança: “valendo-se de mil jogos e invenções agradáveis, ensinava aritmética a seu discípulo; fazia-lhe combinar figuras geométricas e construir diversos instrumentos” (JACQUINETE, 1903, p. 50, tradução nossa).

Notamos que existia um reforço quanto à ideia de educar o corpo pelo prazer e pela satisfação. A dimensão lúdica insere-se como imperativo educativo, realçando a percepção de que educar não precisava ser um ato disciplinador e punitivo, e essa dimensão deveria ser experimentada e sentida pelo corpo da criança. Seria nesse caso, também, que se inserem as

preocupações com a variação das atividades, entre os estudos teóricos e práticos, para que não houvesse a exaustão dos alunos.

O que chama, particularmente, a atenção no sistema de educação que estamos expondo é a integridade do desenvolvimento dos órgãos: músculos e cérebro encontram alternativamente seu alimento; os estudos e os exercícios físicos se sucedem e se misturam de maneira que nunca se produza o excesso de trabalho, sem deixar tempo para a preguiça (ibidem, tradução nossa).

Nas análises de Jacquinet, a preocupação com o corpo também está associada à educação estética, formação pelo/para o trabalho e a exercícios corporais. Dando como exemplo Gargantua, aluno-aprendiz do romance (*Gargantua e Pantagruel*) de Rabelais, Jacquinet afirmava que

Gargantua também aprendia música, cantava a várias vozes e tocava instrumentos variados.

Em seguida dedicava novamente aos estudos da manhã, e posteriormente a uma nova saída para aprender equitação, ginástica, natação, remo, etc. (idem, tradução nossa).

Quando chovia, os exercícios ao ar livre eram substituídos por trabalhos caseiros: fazia feno no palheiro, serrava madeira, etc.

Também estudava pintura e escultura; visitava todos os tipos de oficinas e dava conta da fabricação de tudo; visitava também as lojas dos farmacêuticos e estudava os produtos extraídos das plantas (ibidem, p. 51, tradução nossa).

Percebemos que o corpo, na concepção de Jacquinet, é multifacetado e polissêmico. Em algumas passagens não há um propósito claro para o desenvolvimento do corpo, mas a indicação de que a educação deve passar pelas formas mais variadas de experiência. A criança deve exercitar-se, ter formação técnica para o trabalho e desenvolver sua intuição pela educação estética. Contudo, essas experiências apenas são percebidas pelo corpo através dos sentidos da criança. Tomando Jean-Jacques Rousseau e suas reflexões, Jacquinet reforçava a necessidade da educação dos sentidos para que a criança adquira uma maior percepção do ambiente à sua volta e, conseqüentemente, um maior aprendizado.

O verdadeiro mérito da pedagogia de Rousseau consiste em dar amplitude na educação dos sentidos e da observação. Querendo desaparecer acentuadas divisões dirigidas à vida das crianças, reconhece-se que Rousseau segue a graduação natural do desenvolvimento do cérebro do homem. Primeiramente, na tenra infância (os seis ou sete primeiros anos de sua vida), a criança está especialmente disposta para a observação; mas a reflexão é um trabalho excessivo, capaz de produzir-lhes grandes perturbações em sua saúde. Recebe e armazena as impressões do exterior, cujos resultados diretos são percebidos, enquanto as nuances intermediárias lhe escapam. É por isso que é tão sensível e instável. Por isso é necessário ministrar-lhe todos os materiais possíveis para as suas observações, esses devem ser coisas concretas, para que possa ver, ouvir, tocar; a lição das coisas é o único modo que lhe convém, afastando de tudo aquilo que é abstrato, que, geralmente, lhe acrescentamos. (JACQUINET, 1903, p. 88, tradução nossa).

Parece clara a função dada aos sentidos como mediadores do aprendizado da criança. Na visão de Jacquinet, faz-se necessário instrumentalizar a criança, apurando os seus sentidos, para uma maior percepção e apropriação da ambiência. Essa é uma perspectiva de educação que enfatiza a experiência sensitiva, de modo a considerar a criança como agente ativo no processo de apropriação de conhecimento.

Diante do que foi tratado e de todos os indícios aqui apresentados nesse tópico, constatamos uma intimidade de Clemence Jacquinet com o movimento de renovação pedagógica espanhol da época. Jacquinet recorre ao passado para reforçar princípios pedagógicos do presente, princípios estes ditos como “modernos”. Mesmo que quisesse recuperar uma tradição que vinha sendo esquecida pela *Escuela Nueva*, Jacquinet acaba tornando mais enfáticas as características que esse movimento vinha apregoando naquele momento. Isto é mais evidente quando percebemos que outros intelectuais e pedagogos também recorriam a esses autores, naquela época, o que demonstra a apropriação desses pensadores também por esses renovadores educacionais. Existem diversas publicações realizadas pela *Institución Libre de Enseñanza* que enfatizam os textos de Rabelais e Montaigne, com destaque para a obra de Manuel Bartolomé Cossío, intitulada “Pedagogos do Renascimento” (COSSÍO, 1897, p. 132).

Desse modo, são identificados nessas reflexões de Jacquinet elementos amplamente difundidos na Europa e na Espanha pelos movimentos de renovação pedagógica e pela *Escuela Nueva*, tais como: o otimismo dirigido à razão e à ciência positiva; a educação da criança por meio da experiência; as preocupações com a higiene e os cuidados com o corpo; uma educação que busque a autonomia individual; educação integral; educação dos sentidos, entre outros. Esse é mais um indício que reforça nossa afirmação de que a Escola Moderna compõe o projeto de modernização pedagógica estimulada nesse período na Espanha.

Contudo, esse projeto “moderno” da Escola Moderna de Barcelona sofreu críticas de seus próprios pares ou daqueles que antes eram simpáticos à proposta. Isso é o que veremos na sequência.

## **2.2. O ser moderno está impregnado de seus opostos: críticas dos anarquistas à Escola Moderna de Barcelona**

Diante do que já foi discutido neste capítulo, é possível afirmarmos que a Escola Moderna tem no bojo dos conteúdos transmitidos aos escolares um elemento distintivo de outras experiências escolares consideradas como liberais: seu caráter antiautoritário. Esse

elemento, simultaneamente, converge como uma característica revolucionária, no sentido de que os conteúdos presentes nos seus manuais tinham a pretensão de formar as crianças para a transformação radical da sociedade e, ao mesmo tempo, de formar a criança para atuar e adaptar-se nessa nova era da modernidade – num duplo sentido. Assim, antes de se negarem, complementam-se, pois se movimentam na esteira dos avanços, dos progressos e das mudanças da sociedade moderna. Mesmo que suas ocorrências estejam repletas de contradições e se configurem em um estado de conflito permanente (isto é, o processo de construção desse ser moderno da Escola Moderna nunca foi perene, nem atenuado pelas suas ações; muito pelo contrário, sua história foi inflamada por atritos, choques e retaliações), isso não desconfigura seus propósitos como “antimodernos”. Por isso, tentaremos nos tópicos em sequência compreender o que fez a Escola Moderna ser moderna diante desses acontecimentos contraditórios e conflituosos na sua história.

Alguns estudos (SOLÁ, 1980; MURO, 2009; SANTOS, 2014) identificam duas fases bastante características presentes nas prescrições pedagógicas da Escola Moderna e que podem ser constatadas em seu *Boletín*: na primeira fase, apresentam-se prescrições e práticas muito similares às desenvolvidas em outras experiências escolares, sobretudo, as iniciativas dos reformadores educacionais na Espanha. Nessa fase, tendo como diretora Clemence Jacquinet, verificamos iniciativas quanto à preocupação de se relatarem as atividades desenvolvidas, a divulgação de textos de conteúdo didático-pedagógico sobre avaliação, os métodos de ensino e de higiene escolar, as prescrições de atividades de lições de coisas, os trabalhos manuais etc. Na segunda fase, iniciada por Leopoldina Bonnard e encerrada por Soledad Villafranca no cargo da direção, observamos um conjunto de textos de cunho ideológico e de autores que antes não figuravam nas páginas do *Boletín*, tais como Elieese Reclus e Pi y Margall, por exemplo. Assim, os textos no *Boletín*, nessa segunda fase, em sua maioria, estavam vinculados a personagens do anarquismo e do republicanismo radical, com temas sobre a “supressão do capitalismo” e do “Estado burguês”, críticas à Igreja Católica e ao cristianismo, denúncias aos eventos nacionalistas/patrióticos associados aos militares, epistolário com pensamentos dos alunos sobre temáticas antiautoritárias, entre outros.

A Escola Moderna, contando com uma manifestação claramente inversa aos interesses da burguesia da época, ou seja, uma burguesia contrarrevolucionária que não deseja mais a transformação radical da sociedade, mas, sim, a estabilidade política e o poder dessa classe (HOBSBAWM, 2019, p. 214-221), vingaria no desdobramento de suas ações uma posição de represália arдил às instituições burguesas e conservadoras, como verificamos no primeiro tópico deste capítulo. Esse marco crítico e, de acordo com alguns, sectário, faz crescer a

animosidade daqueles que antes viam com bons olhos o projeto da Escola Moderna de Barcelona.

Entre essas pessoas, situa-se Clemence Jacquinet, cuja saída da Escola Moderna foi motivada pela insistência de Ferrer y Guardia de apregoar uma educação socialista em suas práticas. Após sua saída, no segundo semestre de 1903, Jacquinet aderiu ao grupo de outros anarquistas que antes também se encontravam simpáticos à Escola Moderna, entre eles, José Prat e Ricardo Mella. Ainda nesse mesmo ano, antes de retornar a Paris, Jacquinet realizou uma conferência que, tempos mais tarde, se tornaria um livreto, no *Centro Fraternal de Cultura* em Barcelona, sobre “*La sociología na escuela*”, de maneira a perfazer incisivas críticas ao ensino dogmático do socialismo nas escolas – uma notável reflexão crítica a Ferrer y Guardia, à Escola Moderna e ao “ensino libertário”. Diante do que se expõe nesse livreto, Jacquinet afirmava que tal atitude (o ensino libertário nas escolas) seria um dos grandes atrasos da educação da infância, além de um impedimento do progresso e da emancipação.

Devemos ensinar, sim ou não, sociologia nas escolas? A resposta é clara. Se é verdade que o objetivo da educação consiste em ajudar os homens a formar-se, também será verdadeiro que deva se ensinar a ciência social. Exclusivamente, deve-se entender sob este ponto. Para muitos, e infelizmente para muitos professores, a ciência social se reduz totalmente o que está presente em seus jornais, (...) Todo seu saber consiste em inculcar em seus discípulos as suas opiniões preferidas, a fim que causem em seus cérebros uma impressão inquestionável do que foi transmitido a eles (...). Tudo o que pode fazer para melhor formar libertários se assemelha ao modo que agem os sacerdotes religiosos. Não se deram conta de que forjando as inteligências segundo seu modelo predileto fazem um ato antilibertário, posto que retiram da criança desde sua mais tenra infância a faculdade de pensar segundo sua própria iniciativa, pois nada nem ninguém pode garantir o que consideramos atualmente ideal e responde as nossas aspirações, será necessariamente o ideal desejado das gerações futuras. Por acaso não é possível que o que hoje chamamos de emancipação não seja um obstáculo para o progresso? (...) Por que, pois, os professores, aqueles mesmo que professam opiniões libertárias, tem tão pouca confiança na liberdade? (JACQUINET, 1916 [1903], p. 13-14).

As insatisfações desse grupo giram em torno da negação, por parte das escolas racionalistas (modelo da Escola Moderna de Barcelona), de uma suposta neutralidade no ensino, isto é, esses anarquistas (antiescolas racionalistas) postulavam por uma neutralidade escolar, notadamente de inspiração positivista, como veremos, e combatiam o doutrinamento socialista nas escolas. José Prat (1867–1932) e Ricardo Mella (1861–1925) foram dois anarquistas espanhóis, importantes referências quanto à sua estima e à produção científica no início do século XX, sobretudo na revista *Natura* em Barcelona. Ambos também eram personalidades influenciadas pelo evolucionismo spenceriano e tentaram realizar diferentes diálogos entre as teorias do positivista inglês e as teorias mutualistas de Proudhon.

Algumas pesquisas concentraram-se em esclarecer sobre essa inspiração positivista na ideologia anarquista, podendo isso ser conferido no estudo de Sierra (1999). Ainda sobre o mesmo tema, de forma mais extensiva, com uma abordagem sobre a história dos anarquistas aqui citados – Prat e Mella –, devemos consultar a tese do mesmo autor (SIERRA, 1996b). Contudo, trataremos somente do folheto de Ricardo Mella (s/d), “*Cuestiones de Enseñanza*”, pela robustez de suas críticas dirigidas às escolas racionalistas, assim contribuindo com as reflexões que nos interessam.

Ricardo Mella, como já dissemos, teve uma clara influência positivista de Spencer, e suas críticas às escolas racionalistas estão ancoradas na defesa de um “neutralismo” no ensino; ainda, com o propósito de desqualificar, perfaz a analogia da doutrina socialista nas escolas racionalistas com a doutrina cristã nas escolas católicas, comparando-as e concluindo que se equivaliam: um amparo das duas experiências como sendo originadas da mesma enfermidade, o dogmatismo autoritário.

O racionalismo variará e varia no presente de acordo com as ideias de quem os divulga ou pratica. O neutralismo, pelo contrário, mesmo no sentido relativo que deve lhe dar, está à mercê do preceptor segundo o grau em que seja capaz de permanecer livre e por cima de seus próprios ideais e sentimentos. Enquanto ensino e educação forem confundidos, a tendência, já que não é o propósito, será modelar a juventude conforme os fins particulares e determinados.

Mas, no fundo, a questão é mais delicada, quando se atende ao objetivo real mais que as formas extremas. Incentiva aqueles que se pronunciam contra o ensino religioso, o desejo de emancipar a infância e a juventude de toda imposição e de todos os dogmas. Surgem logo os preconceitos políticos e sociais a confundir e mesclar com a função instrutiva, a missão educativa. Mas todo mundo reconhecerá claramente que somente onde não se faça ou pretenda fazer política, sociologia, moral e filosofia tendenciosa, se dará a verdadeira instrução, qual seja o nome que se ampare.

E precisamente porque cada método se proclama capacitado, não apenas para ensinar, mas também, para educar segundo os princípios preestabelecidos, daí tremula, conseqüentemente, uma bandeira doutrinária; é necessário que façamos ver claramente que se nos limitarmos a instruir a juventude nas verdades vividas, tornando-as acessíveis pela experiência e pelo entendimento, o problema seria solucionado.

Por bons que nos reconheçamos, por muito que estimemos nossa própria bondade e nossa própria justiça, não temos nem menos nem mais direitos que lhes dê a via para fazer os jovens a sua ‘imagem e semelhança’. Se não há o direito de sugerir, de impor às crianças qualquer dogma religioso, tão pouco, instruí-los em uma opinião política, em um ideal social, econômico ou filosófico (MELLA, s/d, p. 4-5, tradução nossa).

O anarquista espanhol chama o “racionalismo” de ideologia partidária e tendenciosa, precursora de uma formação inclinada a defender pressupostos e ideais vinculados a uma ideologia política. Em oposição, reclama por um neutralismo educacional que, embora seja conduzido pela figura do professor, estaria acima dos interesses e sentimentos pessoais e



permitiria a liberdade de consciência. Mella (s/d) faz direta menção à Escola Moderna como uma escola de doutrinação político e desenvolve seu pensamento defendendo uma educação neutra, pois, para educar com base em conhecimentos científicos úteis, “não é preciso amparar-se em doutrinas laicistas ou racionalistas que supõem determinadas tendências” (p. 5, tradução nossa). O autor concluía sua crítica com um claro ataque à mistura entre escola e ideologia: “Em termos claros e precisos: a escola, não deve, não pode ser nem republicana, nem maçônica, nem socialista, nem anarquista, do mesmo modo, que, não deve, nem pode ser religiosa” (p. 5, tradução nossa).

Ora, essa é uma diretriz positivista, bastante difundida entre os renovadores pedagógicos da Espanha do século XX, crentes no valor das ciências da natureza para condicionar as interpretações do mundo, pois esta é justa e neutra e somente se guia através das leis naturais. Sugere-se que o mesmo fosse reproduzido na escola. Diante disso, existia um sentimento que se ancorava no entendimento de que tudo que estivesse relacionado à natureza seria bom. Assim, sendo a natureza boa, a educação da criança deve respeitar seu desenvolvimento natural e evitar o mínimo de intervenção artificial. Dessa forma, Spencer (1888) afirmava:

Porque a natureza é um caixeiro exacto, e se lhe pedirdes em qualquer verba mais do que ella pode despender, o balanço terá de ser feito com uma dedução a qualquer outra. Se se deixa a natureza seguir o seu processo regular, tendo-se apenas cuidado em lhe fornecer em quantidades e qualidades proprias, os materiaes brutos que cada idade requer para desenvolvimento physico e espirital, ella oportunamente produzirá um individuo mais ou menos perfeitamente desenvolvido (sic) (p. 248).

Nesse apelo pela neutralidade da escola, Mella nos faz deduzir que sua concepção educacional como sendo aquela também externada por Johann Friedrich Herbart (1776–1841) e Jean Jacques-Rousseau (1712-1778), estando sublinhada na máxima “o homem é bom por natureza, a sociedade que o corrompe”. Parece-nos que, para o anarquista espanhol, a melhor característica que a escola poderia sustentar era sua neutralidade, pois essa seria natural, já que a natureza não se desenvolve sob os interesses filosóficos, políticos e econômicos. Ao se reproduzir uma educação a mais natural possível, conduzir-se-ia a uma educação para a liberdade de pensamento. Diante disso, ainda na esteira das críticas, Mella salientava que a escola racionalista era anarquista e, como tal, não poderia ser considerada como uma escola que promovesse a liberdade intelectual.

Diz e repete que o ensino racionalista será anarquista ou não será racionalista. Afirma enfaticamente que a missão do professor racionalista é fazer seres para viver uma sociedade de liberdade. Igualam-se ciência, racionalismo e anarquismo, um descontrola, transformando o ensino em uma propaganda, em um proselitismo (p. 8, tradução nossa).

Mella fazia ainda uma alusão ao modelo racionalista como sendo cerceador e autoritário, um modelo que inculcava conhecimentos opinativos.

Todo o seu objetivo consiste em inculcar em seus discípulos suas opiniões preferidas, a fim de que cause nos cérebros uma impressão indelével, que lhes é implantada e se espalha como uma erva parasita. Tudo que podiam encontrar para formar melhor libertários foi atuar como os sacerdotes de todas as religiões.

Não se dão conta de que, forjando as inteligências segundo seu modelo predileto, agem como antilibertários, pois arrebatam da criança, desde sua terna infância, a faculdade de pensar de acordo com suas próprias iniciativas (p. 9, tradução nossa).

O crítico da escola racionalista também indagava como poderia ser ensinado o anarquismo na escola, sendo que existiam diferentes correntes e concepções de anarquismo. Questiona: “qual é a verdade do anarquismo?” e “por que o professor deveria escolher aquela que mais lhe agrada?”

A evidência é imediata. Que tipo de anarquismo ensinaríamos nas escolas supondo que ciência e anarquismo fossem uma mesma coisa? Um professor comunista ensinaria às crianças o simplíssimo e idílico anarquismo de Kropotkin. Outro professor individualista ensinaria o feroz egolatrismo de Nietzsche e Stirner, ou o complicado mutualismo proudhoniano. Um terceiro professor ensinaria o anarquismo de base sindicalista inspirado pelas ideias de Malatesta e outros. (p. 10, tradução nossa).

Essas críticas também são levadas a cabo pelos anarquistas holandeses, provavelmente um grupo próximo do anarquista Ferdinand Domela Nieuwenhuis. Esse fato ocorreu quando a então diretora Leopoldina Bonnard viajou para a Holanda com a finalidade de apresentar a experiência da Escola Moderna de Barcelona. O grupo de educadores e operários que tinham intenção de fundar escolas racionalistas pela Holanda questionava a diretora sobre as práticas da Escola Moderna, associando seu ensino antiautoritário aos dogmáticos das escolas clericais e oficiais do Estado espanhol e colocando em dúvida a autenticidade do pensamento dos seus alunos (BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA, 1905, p. 109).

Em resposta, Ferrer y Guardia publicou um epistolário de pensamentos das crianças da Escola Moderna, respondendo aos questionamentos dos holandeses. Ali vemos reflexões como esta de uma criança de 11 anos: “Na Holanda não deve haver crianças que escrevam pensamentos como estes, quando os professores ficam tão surpresos com os nossos. Nossos pais nos levam à escola para que aprendamos e compreendamos coisas úteis” (p. idem, 110, tradução nossa), ou este pensamento de uma criança de 9 anos:

Se eu faço algum pensamento sobre propriedade, religião e governo é porque tiro algum proveito dos livros que leio na escola, e também pelas lições dos professores, que não nos dizem nada para que escrevamos nossos pensamentos. Eu adoto as ideias expostas em meus pensamentos escritos, pois creio que são verdades” (p. 111-112, tradução nossa).

Essas passagens são interessantes, pois nos permitem realizar a seguinte problematização: ainda que estes excertos fossem pensamentos autênticos dos alunos da Escola Moderna, sendo o primeiro passo colocar isso em dúvida, provavelmente a seleção do que seria publicado e apresentado para esse grupo de anarquistas holandeses passara pelo crivo dos editores da Escola Moderna e, certamente, pelas mãos de Ferrer y Guardia. Em outras palavras, mesmo sendo ideias genuínas das crianças, talvez não expressassem o pensamento de todas elas, ao passo que se tornaram públicos somente aqueles trabalhos (seguramente sendo fragmentados e expostos apenas os trechos que interessavam) que estivessem alinhados com a concepção que os membros da Escola Moderna queriam divulgar para esses anarquistas: uma escola sem doutrina, em que os alunos criticavam a Igreja e o capitalismo porque eram estimulados a praticar a liberdade de pensamento.

Não obstante, a atitude de Ferrer y Guardia em resposta aos holandeses demonstra um claro incômodo de sua parte em ter a Escola Moderna vinculada a instituições de ensino dogmático. Tenta-se justificar que a Escola Moderna não era doutrinadora e que o pensamento crítico que os alunos apresentam vem de uma educação racionalista e científica que promove a emancipação intelectual dos seus estudantes. Mas, mesmo que não tenha convencido os holandeses, o pedagogo catalão deixou claro, em uma carta para Leopoldina Bonnard, que, embora incomodado com a inconsistência sobre o entendimento da educação em sua escola, pouco importava o que os holandeses achavam; e que ele manteria a proposta de uma educação racionalista para além de uma neutralidade científica, considerando a relevância no processo de formação das crianças para a transformação social.

Se querem chamar de dogma a demonstração que fazemos de que as religiões são más porque fazem os indivíduos crerem que existe outra vida, e que a política é má porque segundo o sistema representativo ou parlamentar os indivíduos delegam a outros o cuidado de melhorar sua situação, que o chamem de dogma... (FERRER AL. BONNARD, 25 DE MAYO DE 1905, 1911, pp. 340-342, tradução nossa).

Sua proposta tinha um claro rompimento com as instituições de poder na Espanha e, como podemos ver, estava guiada pelo projeto de modernização do ensino, com o propósito de estabelecer outras diretrizes pedagógicas, formar um novo homem para um nova sociedade idealizada, acomodar outros princípios na sociedade moderna, destruir instituições que pervertessem seus princípios alternativos de coesão social ancorados pela tríade liberdade, igualdade e fraternidade e construir outras bases de fortalecimento dos interesses populares e da justiça social. Por isso,

Nós não podemos nos ocupar além de fazer reflexões com as crianças sobre a injustiças sociais, sobre as mentiras religiosas, governamentais, patrióticas, da justiça, da política, do militarismo etc., para preparar cérebros aptos a executar uma

revolução social. Não nos interessa, hoje, fazermos bons operários, bons empregados, bons comerciantes; queremos destruir a sociedade atual desde seus alicerces. Por conseguinte, nosso ensino se difere radicalmente do outro, já que as ideias inculcadas são marcadamente revolucionárias; não importa que as horas de aula ou as matérias ensinadas ou as regras internas se pareçam com outras (FERRER AL. BONNARD, 13 DE MAYO DE 1905, 1911, pp. 339-340, tradução nossa).

O caráter revolucionário da Escola Moderna é o que a insere como um grande projeto moderno, e aqui iremos nos apropriar novamente de Marshall Berman para explicar tal circunstância. O ímpeto de querer sempre inovar, modificar o que se vive e o que não vive, reclamar por avanços, de quaisquer dimensões humanas, foi uma experiência imposta pela modernidade e não era passível de fuga. É desse “turbilhão” de experiências que Berman afirma originar a sensibilidade moderna.

Essa atmosfera – de agitação e turbulência, aturdimiento psíquico e embriaguez, expansão das possibilidades de experiência e destruição das barreiras morais e dos compromissos pessoais, auto-expansão e autodesordem, fantasmas na rua e na alma – é a atmosfera que dá origem à sensibilidade moderna (BERMAN, 1988, p. 18).

Essa sensibilidade vivida e apropriada pelos colaboradores da Escola Moderna foi permeada de contradições e conflitos constantes, tanto do presente quanto do passado.

Eles (modernos) podem iluminar as forças contraditórias e as necessidades que nos inspiram e nos atormentam: nosso desejo de nos enraizarmos em um passado social e pessoal coerente e estável, e o nosso incansável desejo de crescimento – não apenas o crescimento econômico mas o crescimento em experiência, em conhecimento em prazer, em sensibilidade – crescimento que destrói as paisagens físicas e sociais do nosso passado e vínculos emocionais com esses mundos perdidos; (...) nossos desejos sólidos e claros valores em função dos quais viver e nosso desejo de abarcar todas as ilimitadas possibilidades de vida e experiências modernas, que obliteram todos os valores; as forças sociais e políticas que nos impelem a explosivos conflitos com outras pessoas e outros povos, ainda quando desenvolvemos uma profunda percepção e empatia em relação a nossos inimigos declarados, chegando a dar-nos conta, às vezes tarde demais, de que eles afinal não são tão diferentes de nós (idem, p. 34).

Foi enfrentando essas contradições e conflitos do passado e do presente que a Escola Moderna engendrou sua proposta educativa. Primeiro com o presente, combatendo aqueles que não queriam a mudança ou então obliteravam a sua possibilidade. Quando a Escola Moderna externa suas preocupações com a educação popular – exigindo uma transformação social nos alicerces dessa sociedade moderna, cujos benefícios do aforismo do progresso se concentram em uma burguesia oposta a qualquer interesse de revolução –, a defesa da Escola Moderna pela transformação social se torna uma recuperação do espírito renovador, do desejo de implementar novas iniciativas pedagógicas para superar as experiências do passado e de reinventar valores, apropriando-se daqueles que um dia tinham sido considerados progressistas. A Escola Moderna recorre à tradição da burguesia revolucionária para inspirar seus anseios por transformação social. A formação do homem universal burguês, que também

era declaradamente perseguido pela Escola Moderna, como veremos mais à frente, tem como sua característica fundante a revolta, o desejo de destruir para reconstruir, um espírito que a burguesia perdeu e que a Escola Moderna tenta resgatar, ou melhor, tenta despertar. Uma das qualidades do pensamento moderno, presente na concepção da Escola Moderna, estava em se enfeixar do espírito revolucionário e da transformação continuada, ou então, como disse Marx, “A Revolução permanente” (MARX, 2011 [1852]), que inspirou o socialismo e os movimentos sociais do século XIX e que teve notada aceitação pela Escola Moderna. Um desejo de mudança constante associado aos interesses das classes desfavorecidas. A neutralidade de pensamento e a defesa por um conhecimento científico neutro e sem parcialidade, realizadas pelo anarquista espanhol Ricardo Mella, eram insustentáveis para a Escola Moderna. Como Bakunin nos orienta, a ciência pode ser utilizada tanto para libertar quanto para dominar (BAKUNIN, 2003 [1869]), podendo, por assim dizer, existir contaminação filosófica, política e cultural no processo de construção e transmissão do conhecimento científico.

Esse espírito burguês que sublinha os contornos do socialismo é uma provocação de Berman que nos instiga a pensar. O socialismo vivenciou essas contradições, pois foi uma experiência estabelecida com o passado e o presente em conflito, e, de vez em quando, não há escapatória das aspirações que emergem como ambições associadas aos opositores. Aludindo a Marx, o autor norte americano salienta que:

Podemos perceber ainda como o comunismo, para se manter coeso, precisará sufocar as forças ativas, dinâmicas e desenvolvimentistas que lhe deram vida, precisará matar muitas das esperanças pelas quais valeu a pena lutar, precisará reproduzir as iniquidades e contradições da sociedade burguesa, sob novo nome. Então, ironicamente, veremos a dialética da modernidade, segundo Marx, reencenando o destino da sociedade que ela mesma descreve, gerando energias e idéias que desmancharão no seu próprio ar (idem, p. 103).

Diante do que foi exposto, verificamos que a Escola Moderna não deve ser considerada moderna somente pelos aspectos inovadores de seu presente, mas, também, pelo seu caráter revolucionário e seu desejo constante de mudança que, embora sejam elementos dessa modernidade experimentada, apresentam uma característica de destruição e reconstrução originada de aspirações dessa burguesia revolucionária que deixou essa característica cair em desuso após as transformações da “era moderna” e estabilização do capitalismo ocidental. Essa sua característica revolucionária fica mais evidente quando contrastada com as críticas de Ricardo Mella e com os acontecimentos envolvendo Leopoldina Bonnard na Holanda. Constatamos que a Escola Moderna tem um propósito bastante claro quanto ao seu desejo de transformação social, um caráter distintivo da

burguesia contrarrevolucionária, pois está debruçada sobre o desejo de reformulação social, de restauração dos bens que são produzidos pelas classes trabalhadoras e de reapropriação de todo o patrimônio da humanidade, anseios construídos na aproximação e no deslocamento dessa experiência moderna.

Na sequência, continuaremos a examinar as características modernas da Escola Moderna sobre outra ótica, verificando suas preocupações com a educação do corpo e das sensibilidades, a partir da avaliação e classificação dos alunos.

### **2.2.1 Moderação dos comportamentos: mudança de sensibilidades por meio das avaliações e classificação dos alunos**

Os estudos sobre as práticas educacionais na escola têm-se demonstrado fundamentais no que tange à observação das diferentes experiências que ocorrem e se desdobram no cotidiano escolar. Como nos lembra Carlota Boto (2014) sobre a escola na modernidade: “Há uma maneira de ser escola, que se expressa mediante rituais, mobilizando sentimentos, experiências e símbolos. Há um *script*, uma coreografia, que a escola estrutura em seu dia a dia e com a qual apenas os que passam por ela se familiarizam. Nenhuma outra instituição no cenário social é capaz de ocupar esse papel” (p. 102, destaques da autora). São alguns desses elementos ritualísticos da escola na modernidade, tão singulares, que iremos abordar, concentrando-nos na análise dos *exames e classificação* dos escolares.

Diante do contexto espanhol, a adoção de exames e provas com o objetivo de medir o conhecimento dos alunos e verificar a possibilidade de sua promoção para graus mais elevados do estrato acadêmico acabou sendo uma prática impulsionada pelo modelo de organização do sistema educacional adotado, ao longo dos anos finais do século XIX e início do século XX. Esse modelo apreendido na Espanha, de escola seriada ou graduada, contava com três graus acadêmicos: *primera enseñanza*, *segunda enseñanza* ou *bachillerato* e *curso superior* ou *universitario*. No percurso dos séculos XIX e XX, era habitual que os alunos de *primera enseñanza* que desejavam ingressar para o curso *bachillerato* fossem lançados a exames; contudo, essa não era uma prática recorrente no grau de *primera enseñanza*: para a passagem do aluno pelos seus níveis (*párvulos, medio e superior*), ficava a cargo do professor tomar as decisões, sem a obrigatoriedade de aprovação dos escolares em provas, sendo praticamente inexistente essa prática na *primera enseñanza* (VIÑAO, 2004, p. 136). Essa inconsistência que esteve presente no processo de promoção dos alunos, como afirma o historiador Viñao (2004), ensejou diferentes debates na Espanha, sobretudo em grupos

organizados, tais como professores e catedráticos. Em um longo debate que se estendeu na primeira década do século XX, sobre a permanência ou não dos exames públicos para o ingresso dos escolares no *bachillerato*, a “Associação de Catedráticos de Madrid”, em assembleia, discorreu sobre diferentes pautas (pagamento aos docentes, salas de aulas etc.), mas em especial tratou do tema dos exames e de sua importância.

*Exames.* 1– Os exames são absolutamente necessários: no *ingresso* dos alunos para julgar sua suficiência e determinar sua atitude com relação ao segundo grau de ensino que deseja empreender; na conclusão do estudo de cada *matéria*, mesmo que esta esteja dividida em vários cursos, para declarar-lhe suficientemente instruído nela; e ao terminar ao *bachillerato*. Para apreciar se está ou não suficientemente preparado para receber um título que lhe habilita para seguir uma carreira ou dar por terminada sua instrução nos conhecimentos próprios da cultura geral, indispensável a toda a pessoa que deseje considerar-se regularmente culta.

A supressão de qualquer desses exames resultará um distúrbio no ensino, pelo qual a Associação de Catedráticos cumpre o dever moral de chamar atenção dos Poderes públicos, dado que seu silêncio a respeito desse ponto tão essencial, não seria explicável, e não revelaria outra coisa a não ser o temor em expôr suas convicções mais profundas e comprovadas pela experiência (LA EDUCACION, 1904, p. 1, tradução nossa, destaques do autor).

Os avanços e retrocessos no que diz respeito aos exames eram mais uma face da indiferença do governo com a educação e expunham a fragilidade do ensino na Espanha, que, sendo de responsabilidade do “Poder público”, como citado acima, sequer era capaz de definir a sua obrigatoriedade. Essa falta de perícia do sistema educacional espanhol permitia uma flexibilização do uso ou não dos exames como método de promoção dos alunos, como salienta Viñao (2004):

Esse vácuo legal deixou aos centros docentes uma ampla margem de manobra no que era possível na inexistência de exames e o processo de promoção, a partir da apreciação diária do professor, com o estabelecimento, em especial as escolas graduadas das cidades e alguns colégios privados, de todo um sistema, mais ou menos ritualizados, de exames e modos de promoção (p. 137, tradução nossa).

Esse “vácuo legal” permitiu que escolas, sobretudo as privadas, tomassem o método que melhor lhes conviesse. Por sua vez, a Escola Moderna pretendia não adotar essa prática de exames, pois, como explicava Ferrer y Guardia (2013 [1912]), “não queríamos criar uma desigualdade nova, e portanto, (...) não existia prêmio nem castigo, nem exames em que os alunos se orgulhassem da nota de ‘destaque’, enquanto os regulares se conformavam com a vulgar nota de ‘aprovado’ e os infelizes sofriam a reprovação e eram desprezados por incapazes” (p. 85, tradução nossa). Apesar da Associação de Catedráticos, a Escola Moderna, ao menos na dimensão do prescrito, não coadunava com o uso dos exames para a aprovação dos alunos para outros graus da *primera enseñanza*, utilizando um modelo próprio para sua promoção. Dessa forma, percebemos, também, que a Escola Moderna compreendia

que os exames, bem como os prêmios e castigos, eram instrumento de conformação e estímulo de sentimentos nas crianças, sendo que sua utilização ocasionava sentimentos que a Escola Moderna não queria despertar nos escolares, tais como a infelicidade, o egoísmo e a vaidade.

Dos exames não se tira nada de bom e recebe, pelo contrário, o princípio do mal no aluno. (...) os elementos morais que inicia na consciência da criança, esse ato imoral qualificado de exame são: a vaidade enlouquecedora aos altamente premiados; a inveja erosiva e humilhação, obstáculo das boas ações, aos menos capazes; e em uns e em outros, e em todos, o alvorecer da maioria dos sentimentos que formam a matriz do egoísmo (idem, p. 88, tradução nossa).

Fica claro que a Escola Moderna entendia os exames como um aparato disposto para a modificação da dimensão sensível na criança. Essa constatação é confirmada pelo fato de que as emoções são desenvolvidas por meio dos sentidos do sujeito, processo singularmente corporal, que permite a sua interação com o mundo e com os objetos. Essa interação intermediada pelos atos de ver, ouvir, tocar e cheirar, que atizam os sentimentos sobre as coisas que ocorrem à sua volta, é exemplificada pela relação do aluno com os exames e os sentimentos mobilizados por essa interação. Diante disso, a Escola Moderna assumia não somente aquilo que desejava transmitir para os alunos, bem como aquilo que não queria despertar neles. Logo, os sentimentos de egoísmo e vaidade seriam realçados naqueles que eram premiados com o exame e, para aqueles que eram punidos, restaria o sentimento de humilhação. Ferrer y Guardia não abordou esse tema por acaso, já que era bastante habitual as escolas em Barcelona utilizarem as revistas pedagógicas para enaltecer e premiar os “honrados” alunos que obtinham as melhores notas ou que eram considerados “bons” exemplos. Um notável retrato desse acontecimento foi impresso no periódico pedagógico “*Juventud Ilustrada*”, editado em Barcelona. O periódico separou uma seção de sua revista para estimular e premiar os “pequenos intelectuais” da nação espanhola, colocando suas fotos nas páginas da revista como honraria; assim explicavam os editores:

SEGUROS de que podemos servir de nobre estímulo a nossos pequenos intelectuais, e como prêmio devido a quantos com sua dedicação têm logrado colocar-se em primeiro lugar em nossos centros de ensino, publicaremos nas páginas da REVISTA os retratos dos alunos mais notáveis com que contam os estabelecimentos docentes de todas as províncias da Espanha.

Se conseguirmos despertar a emulação naqueles que serão os homens do amanhã e contribuir com seu progresso, teremos alcançado nosso propósito para o bem da cultura nacional (JUVENTUD ILUSTRADA, 1905, p. 3, tradução nossa, *destaque do autor*).

Pelo trecho acima, constatamos a tentativa, por meio dos exames e da divulgação das fotografias das crianças na revista pedagógica, de estimular um determinado modelo de



criança e aluno, o “aluno notável”, em que todos os outros escolares deveriam se inspirar e a partir dele praticar esse “bom” exemplo. Esse é um retrato da escola na modernidade, pois “a história da moderna escolarização corresponde a um lento processo de organização de estilos e de rotinas que perfazem, a seu modo, um jeito específico e característico de transmissão de saberes, de valores e de maneiras de agir” (BOTO, 2014, p. 103). A escola, na modernidade, adotou diferentes formas de reforçar saberes e costumes nas crianças, maneiras essas que se tornam sutis e podem ser percebidas nesses instrumentos pedagógicos.

Embora a Escola Moderna pretendesse não incentivar os exames, prêmios e castigos, de alguma maneira ela acabou por reproduzir essas práticas, quando escolheu adotar um método bastante usual à época, o de classificação dos seus alunos a partir da avaliação do comportamento, uma classificação baseada na dimensão moral. A partir daqui repousam as contradições da Escola Moderna e sua similitude com a prática de avaliação de outras experiências em curso, naquele momento.

Nas prescrições realizadas pela diretora Clemence Jacquinet, com o claro objetivo de orientar os docentes, havia a preocupação em identificar o perfil dos alunos pela sua “natureza” e “caráter”. Segundo as orientações, as observações do professor para classificar os alunos tinham como propósito o melhoramento da atuação docente, pois

A aplicação de uma mesma regra é a medida mais injusta que pode se utilizar, precisamente porque uma mesma ação executada por crianças de características diferentes é motivada por razões diametralmente opostas, e para agir de forma eficaz sobre cada uma destas crianças é necessário conhecê-las (JACQUINET, 1901, p. 6, tradução nossa).

Em nível prescritivo, são concatenados critérios comportamentais, enquadrando os alunos em grupos de “caráter” específico, com o claro propósito de educar as vontades dos alunos a uma projeção racionalizada pela Escola Moderna, uma forma sutil de mudança das sensibilidades dos escolares a partir da atuação dos professores. Os estudantes eram classificados em quatro categorias: “Os indiferentes, os impulsivos, os reflexivos e os sensíveis” (ibidem, tradução nossa). As prescrições da diretora têm seus contornos sob a ordem e as boas condutas na sala de aula:

Os indiferentes, que não são bons nem maus, formam, infelizmente, a grande maioria do público escolar: são os dóceis, que seguem a corrente. Se a aula é atrativa, e se encabeça com alguns alunos seletos que levem os demais pelo bom exemplo, os indiferentes serão bons alunos; cumprirão suas obrigações, não perturbarão a ordem e todo o seu tempo escolar será um momento pacífico (ibidem, tradução nossa).

Percebe-se a valorização do aluno indiferente quando este é “ordeiro”, “cumpridor das obrigações” e “dócil”; entretanto, esses alunos eram persuadidos facilmente pelos “maus exemplos” e poderiam se tornar um perigo, como salientava Jacquinet.

Mas ao contrário disso, se estiverem em contato com colegas que discordam com o dever, constituirão a multidão de admiradores que aplaudem ou imitam todo o mal.

Os indiferentes não sabem querer nem fazer nada por conta própria; são a praga mais funesta de uma Escola, como serão depois a parte mais perigosa da Sociedade (ibidem, tradução nossa).

É perceptível que as orientações se concentram sob a ordem e execução das tarefas em sala de aula; mesmo que não seja constatado o comportamento ideal que os alunos deveriam incorporar no entendimento da diretora, podemos inferir as atitudes que não deviam ser reproduzidas – por exemplo, o aluno estar em “desacordo com o dever”. Portanto, é primordial para a diretora que o aluno esteja de “acordo com o seu dever”, que seja moderado em suas ações e não estimule “aplausos” e “desordem”. Mas o que nos parece mais claro é a identificação dessa categoria com a falta de autonomia, de vontade própria, referindo-se a esse aluno como sendo uma “praga” para a escola e um “mal” para a sociedade. Logo, parece que a Escola Moderna quisesse estimular a autonomia dos alunos, o agir por si só e por vontade de seus interesses; porém, paralelamente, a diretora identifica costumes que não devem ser praticados e investe em regular essa autonomia. Isto é, atua ora regulando comportamentos que os alunos devem incorporar para que a ordem seja mantida em sala de aula, ora manifesta seu interesse em estimular uma vontade própria dos alunos. Aparentemente, esses interesses são ambivalentes, o que provavelmente nos faria considerar intenções conflituosas. Contudo, a diretora nos esclarece melhor e fornece outros indícios da racionalização de sua classificação dos alunos.

Os impulsivos, muito diferentes dos anteriores, seguem os movimentos de uma imaginação muito viva e se encontram submetidos a todos os impulsos, a todas as demandas do prazer. São, em geral, naturezas sinceras, porém não reflexivas, que jamais se ocupam mais do que do momento presente; mas tem de se reconhecer que para eles até o trabalho mais árido pode constituir-se em diversão passageira. Sua característica é a inconstância.

O impulsivo esquece seu dever para se entregar totalmente à brincadeira que lhe atrai. Depois, quando o prazer termina, percebe as consequências de sua distração, e, como é bom e não lhe falta amor-próprio, teme a merecida repressão, e somente pensa em evitá-la; então, com muita frequência, recorre às desculpas ‘problemáticas’, assim, depois de um dia de recesso, queixa-se, invariavelmente, de uma forte dor de cabeça que, segundo ele, deve-se à lição esquecida (ibidem, tradução nossa).

Fica evidente que a diretora queria projetar comportamentos voltados para o que era considerado como “bom tom”, que configurava atitudes “boas” e “corretas”. Assim, os

impulsivos devem ser controlados: seus impulsos irracionais, seus instintos naturais e sua liberdade incessante em busca de prazer devem ser moderados. Os excessos devem ser regulados para se manter o “bom” comportamento e a “ordem”, além de, logicamente, manter o aluno concentrado em seus deveres. Os alunos que esquecem suas lições por estarem envolvidos nesses excessos de diversão são considerados preguiçosos e deveriam ser condicionados a outros hábitos mais condizentes com a escola da modernidade: hábitos de uma criança comprometida com o trabalho, autocentrada e moderada nos seus comportamentos.

Ademais, em algumas categorias, a moderação dos excessos também estava presente na independência e autonomia dos escolares: para que sua vontade própria tivesse limites, deveria haver um recato do aluno sob a autoridade do professor.

As naturezas reflexivas são as menos frequentes, o que se percebe facilmente tratando-se de crianças. Estes alunos precisam mais que todos os outros de uma educação moral bem compreendida; porque nada é mais fácil, se a família não cumpre bem sua missão desde o início, que se modifiquem as disposições tão preciosas da inteligência nos sentimentos mais perversos (idem, p. 7, tradução nossa).

A diretora acrescentava que suas orientações formuladas para essa categoria estavam estabelecidas por uma dimensão moral; podemos averiguar tal fato quando observamos, na prescrição, uma retórica que condenava os alunos que, aproveitando-se de suas vantagens intelectuais, praticavam trapaças, mentiras e dissimulações. O arbítrio de uma vontade própria deveria ser controlado, pois essa autonomia poderia atentar contra os valores morais e sentimentos que a Escola Moderna queria realçar na criança. A alegria, a felicidade e o prazer deveriam ser estimulados, mas nunca quando eram conquistados de maneira a prejudicar a austeridade e a boa ordem da sala de aula, bem como trazer prejuízos a outros alunos.

Os reflexivos são, infelizmente, o conjunto dos hipócritas. Para uma criança cuja inteligência privilegiada se manifesta prematuramente e dá generosos e abundantes resultados, encontrar-se-ão cinquenta, nos quais todas as faculdades de atenção e reflexão se dirigirão a fim de gozar de todo o prazer possível, ainda que à custa dos outros. O embuste lhe parece um ato de habilidade, cujo gozo saboreiam com satisfação, tanto pelo o que conseguem, como pela convicção que adquirem de sua superioridade sobre os companheiros, e até sobre o professor a quem burlam, por considerá-lo ridículo.

A criança hipócrita parecerá o mais dedicado dos alunos, o mais efetivo no trabalho; mas tirará proveito de um colega complacente para que resolva seus problemas ou faça para ele suas lições escritas, e terá sempre uma farsa preparada para cada lição que não saiba, ou desculpas para suas falhas, com o destaque que suas mentiras são hábeis, porque sabe lhes dar toda aparência de veracidade (ibidem, tradução nossa).

Não obstante, na prescrição da diretora, existem aqueles comportamentos que são valorizados, mas não declaradamente tidos como ideais. Aparentam qualidades que devem ser ressaltadas, como por exemplo a ideia de a criança como um ser frágil, intocável e indefeso que necessita de proteção. Essa concepção era adotada, por exemplo, com as “crianças sensíveis”, que, segundo a diretora, necessitavam de uma intervenção bondosa e carinhosa do professor, de forma que este ganhasse sua confiança, enfatizando as coisas boas que a criança fazia, estimulando-a aos deveres em sala de aula.

As crianças sensíveis são numerosas, e sua sensibilidade se manifesta de maneiras muito variadas. São estas crianças, predominantemente, de um organismo delicado, às vezes doentio. Alguns são vivos e excessivos em todas as suas ações; outros são sonhadores e concentrados em si mesmos; outros, por último, são excessivamente tímidos, e sentindo-se estranhos em meio aos seus companheiros, geralmente, passam por tontos diante daqueles que não têm vontade de conhecê-los. As crianças sensíveis necessitam, mais que outros, confiar em quem seja seu guia, porque seu coração está pronto a abrir-se para quem lhes manifeste bondade. É preciso observá-los, destacar suas boas qualidades, mostrar muito afeto, porque esta é a única atmosfera na qual se desenvolverão e poderão aprender a forma em que sua sensibilidade seja útil ao bem geral, impedindo, ao mesmo tempo, que se desviem sobre objetos indignos de sua atenção (idem, tradução nossa).

Percebemos que a prescrição classificatória dos alunos na Escola Moderna passava pela necessidade de uma avaliação qualitativa individualizada, tentando-se identificar as características comportamentais e morais de cada aluno. Preocupações com indisciplina, falta de atenção e hábitos de dissimulação e indiferença com os trabalhos desenvolvidos na escola eram questões com as quais a instituição escolar moderna se confrontava e que as resolvia, criando alternativas para reconduzir as condutas da criança para um determinado fim que considerasse adequado. Portanto, trata-se de uma característica apropriada pela Escola Moderna. O juízo de valor de bom ou positivo, descrito pela Escola Moderna, é típico da visão de um comportamento e de costumes morais associados à modernidade: a disciplina, a atenção ao trabalho, o respeito ao tempo de trabalho, a honestidade e a justiça como valores morais, dentre outros.

Com efeito, a Escola Moderna formula um instrumento avaliativo de modo a classificar os escolares, com o intuito de formar seu caráter, suas vontades e regular seus comportamentos. As “Notas Pessoais dos Alunos” são dados que mostram de que maneira eram realizadas as classificações dos alunos descritas anteriormente. Verificamos que, na atuação em sala de aula, a classificação toma contornos de moralização e adequação dos alunos a uma rotina escolar desejada pelos docentes. Eram atribuídas notas acompanhadas de uma descrição qualitativa do comportamento, que caracterizava os estudantes entre “bons” e “ruins”, e descrevia recomendações de como se portar.

**Quadro II: Notas Pessoais dos Alunos**  
**NOTAS PESSOAIS DOS ALUNOS**

**CURSO MEDIO**

*María Ruiz capilla – Boa aluna, aplicada – Nota 7.*

*Juan Carmany – Idêntica apreciação. – Nota 7.*

*Mario García – Bom trabalho; conduta mediana. – Nota 7.*

*Enriqueta Ortega – Boa aluna. – Nota 8.*

*Enrique Reales – Bom trabalho; tem melhorado sua conduta. – Nota 7.*

*Pedro Ortega – Bom aluno. – Nota 7.*

*Mauri Mon toro – Se sustenta em termo médio nas aulas; poderia fazer mais. – Nota 6*

*Genoveva Padrós – Idêntica observação; tem tido progresso no francês. – Nota 6.*

*Pedro de José – Fala demais; trabalhou menos que no mês anterior; sem dúvida, se sustenta o termo médio. – Nota 6.*

*Marina Canibell – Está igualmente no termo médio em sua classe; falta com frequência e isto prejudica seu progresso. – Nota 6.*

*José Boyer – Pode adiantar bastante; mas não se aplica. – Nota 5.*

*Isidro Viñals – É insolente. – Nota 5.*

*Dolores Valls – Aluna nova a quem concedemos um adiamento para classificá-la. – Nota 5.*

**SEGUNDA CLASE PREPARATORIA**

Primera División

Mereceram a nota 8 com a menção de *bom aluno*: *Encarnación Batlle, Sadi de Buen, Alejandro Solana, Sara Casas, Ida Montoro, Larosslawa Turka, Juan Cebamanos, José Goytia, Teresa Arenys, José Camps.*

A estes nomes adicionaríamos os de *José Berche*, se fosse menos distraído e de *Enrique Lasauza*, que trabalha bem, mas sua conduta deixa muito a desejar.

Mereceram a nota 6:

*Ramón Guiu, Constancia Reales y Enrique Tormo*, seus progressos são lentos.

Alunos de mediana aplicação e nota 5:

*Feliciana Alfágeme, Domingo Soulé, Asunción Abad, Francisco Badía*

Alunos que o trabalho é insuficiente e tem a nota 4:

*Josefa Tormo, Andrés García,*

E por último com a nota. 3, *José Garriga*, que não se aplica em nada nem faz o menor caso

de nenhuma observação.

### Segunda División

Nota 5:

*Aurora Fontecha* – Muito inteligente, mas falador.

*Maria Molinas* – Aluna nova que nos satisfaz; no próximo mês obterá, seguramente, uma nota elevada.

*Amadeo Amoros* – Teve algum progresso, mas sua conduta segue sendo irregular.

*Francisca Abad* – Trabalho pouco proveitoso; conduta inconveniente. – Nota 3

Mencionaremos os nomes dos alunos que não obtiveram nota este mês:

*Manuel Moles* – Aluno aplicado e de boa conduta; confiamos que avançará.

*Antonio Captevila* – Muito distraído; pouco aplicado ao trabalho.

*José Valls* – Muito aplicado; esperamos avanços.

*Gustavo Sainz y Juan Sainz* – Não houve tempo para avaliar.

### CLASE DE PÁRVULOS

Nota 6 com menção de *bons alumnos*:

*Ramón Gironés, Dolores Molas, Fernando de Buen, Virgilio García.*

Nota 5 com a menção: *faladores*:

*Mariano García, y Mercedes Molas.*

Nota 3 – Discípulos desaplicados:

*Carmen Arenys, Daniel García, Aurea Lanibell, Joaquín Berche.*

Nota 1 – Os mais desaplicados:

*Vicente García y Juan Armen gol.*

**Fonte:** BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA, “Notas Personales de Los Alumnos”, 1902, p. 75-76.

Além dessa, outras fontes permitem um estudo de como as prescrições classificatórias foram mobilizadas no dia a dia escolar. A passagem a seguir demonstra a publicização de comportamentos considerados inadequados e praticados por determinados alunos, que têm seus nomes e seus malfeitos expostos no *Boletín*.

Os alunos *Antonio Capdevila, Pedro de José y Dolores Alfágeme* devem ter mais força de vontade. Intelectualmente só dormem e isto é a causa que não os põem em nível dos outros companheiros de classe. *Dolores Valls, Daniel Compte, Marina Canibell, Manuel Moles, Mauri Montoro, Genoveva Padrós*, cumprem bem, mas de

vez em quando a distração os domina. (JACQUINET, Año I, nº 7, 31-05-1902, p. 82).

Percebemos o quanto a Escola Moderna tornava relevantes essas características necessárias para a vida moderna. Numa sociedade de avanços e progressos intensos, em que as experiências passavam de forma rápida, bem como os processos de industrialização e modernização ocorriam de forma acelerada impactando a vida da população, essa experiência escolar não poderia ter como prospeção crianças “pouco aplicadas”, “distraídas”, “preguiçosas”, que “trabalha pouco”, “inconvenientes” e etc. Simultaneamente, a Escola Moderna acentuava os bons exemplos que deveriam ser imitados: as crianças de “boa conduta”, “inteligente” e “aplicada”, por exemplo. Vemos que essas características se relacionam com os alunos juntamente com suas notas, uma notável evidência do intento de classificar os alunos em “melhores” e “piores” e, assim, distinguir as condutas que deveriam ser imitadas e aquelas que deveriam ser corrigidas. Esse é um fato diretamente ligado às sensibilidades dos alunos, objetivando a mudança para comportamentos condizentes com o projeto “moderno” e uma formação da infância que desenvolva um ser “útil” e “virtuoso”, no qual se configurem competências exigidas pela modernidade (SOARES, 2012).

A hipótese que explica tal procedimento é que se acreditava que a exposição poderia contribuir para a correção de maus comportamentos, quer constringendo publicamente o aluno, quer notificando a família. A intenção de condicionar os alunos a terem compromisso com o trabalho e os estudos, expondo aqueles que não o faziam, é uma operação que trabalha em favor da mudança de comportamento dos escolares, o que, por conseguinte, viria a ser manifestado coletivamente.

Por isso, em algumas passagens, a classificação reforçava um comportamento solidário, altruísta e cooperativo.

#### CURSO MEDIO

(...) *Juan Carmany, Pedro Ortega, Enrique Reales, María Ruizcapilla, Enriqueta Ortega, Mario García y Pedro Boyer* fazem seus trabalhos intelectuais satisfatoriamente; mas precisam ser advertidos estes alunos que não cumprem integralmente os deveres olhando somente para si. Devem cumprir com a lei da solidariedade. Já que a natureza os dotou com a facilidade da inteligência e suficiente força de vontade para combater a preguiça, têm a obrigação de ajudar seus companheiros. Devem lançar mão de todos os meios possíveis para que seus colegas menos inteligentes, que são preguiçosos, despertem a força de vontade e sintam a energia da vida. É lei da razão que quem mais pode na ordem intelectual ou moral, mais obrigado esteja com os outros que convivem com ele. Não cumprir esta lei ou fazer o contrário, é cometer uma grande falha e incorrer numa transcendental injustiça. É preciso que a criança comece se acostumar, *vivenciando os atos* para respeitar a suprema *lei da solidariedade*, única base da ordem moral e social (BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA, 1902, p. 82).

O método de classificação dos alunos em notas, enquadrando-os em melhores e piores, dando descrições qualitativas ligadas à moral e ao comportamento, tencionava a mudança das sensibilidades dos alunos a partir de exemplos a serem tomados como ideais; tal método estava inserido em um modelo de escola habitual desse período. Boto (2014) provoca-nos a pensar sobre isso quando afirma que

Dizer que a escola ensina princípios e atitudes significa considerar também que, do ponto de vista educacional, o ensino parte de textos escritos, mas registra, para além disso, a aceção da exemplaridade como um código fundamental. A escola exemplifica os saberes e o escolar deve, na outra margem, valer-se da exemplaridade de seu mestre. Nos dois sentidos, portanto, a escola trabalha com a noção de exemplos. É preciso, ainda, que fique claro que, quando se diz que a escola tem por alicerce a base de um ensino manifesto dos saberes, de um ensino tácito de valores e de atitudes, quando se diz ainda que a escola fala por meio do exemplo, não se está a considerar o mérito nem dos saberes ensinados, nem dos valores ministrados, das atitudes inculcadas ou dos exemplos perfilhados. Justamente por ser um território inscrito em relações de conflito e em espaços de poder, é necessário indagar (...) a quais saberes, valores, atitudes e exemplos a escola têm historicamente se associado (p. 105).

A Escola Moderna promoveu práticas semelhantes ao querer, através dos exemplos descritos na classificação dos alunos, inculcar valores, condutas e atitudes nos escolares, condizentes com os seus interesses de “projeto moderno”. Diante disso, é possível afirmar que a Escola Moderna tinha a intenção de modificar as sensibilidades dos alunos considerados desaplicados, desinteressados e insuficientes, pois essas são qualidades inversas aos anseios da modernidade, já que os bons exemplos estão nos alunos mais aplicados, interessados e eficientes. Observamos, também, o controle de comportamentos: as crianças precisavam ser decorosas, polidas, civilizadas, autocentradas e moderadas em seus gestos e hábitos. Essas qualidades são amplamente difundidas, nesse período, como comportamentos ideais; são condutas que moldaram os contornos do sujeito moderno idealizado pelos reformadores sociais dos séculos XIX e XX. Portanto, o desejo de formar indivíduos para a eficiência do trabalho, educados para serem atentos, aplicados, disciplinados e eficientes. A Escola Moderna estava determinada a alcançar o paradigma desse sujeito moderno (universal e uniforme) cujo comportamento está associado ao “bom trato”, à urbanidade, ao estar atento e aplicado ao trabalho etc.

Diante do que foi exposto, podemos considerar mais algumas características que aproximam a Escola Moderna do projeto moderno de escola e de sociedade daquela época. Essas características ainda se expressam na educação do corpo e das sensibilidades em prescrições de outra natureza, tais como os cuidados higiênicos com o corpo, que buscavam a regeneração física e moral das crianças, como veremos a seguir.



### CAPÍTULO 3 – HIGIENE, SAÚDE E NATUREZA

A educação do corpo foi uma das máximas da modernidade e teve a medicina social como uma de suas grandes propulsionadoras. Como demonstram alguns estudos (GONDRA, 2004; RAGO, 1985), a medicina social, ao longo do século XIX e nas primeiras décadas do XX, sustentou-se enfeixada por um conjunto de estratégias que lhe forneceram credibilidade social de modo a se consolidar como ciência indispensável na reformulação da sociedade moderna, mas, sobretudo, na modificação de costumes e hábitos do cotidiano das classes trabalhadoras. A infância, nesse contexto, encontrava-se inserida dentro das investidas de atuação desse ofício, como sugere Rago (1985):

Constituindo a infância em objeto privilegiado da convergência de suas práticas, o poder médico procurou legitimar-se como tal, demonstrando para toda a sociedade a necessidade insubstituível de sua intervenção como orientadores das famílias e como conselheiros da ação governamental. O recorte e a circunscrição daquilo que se configurou como tempo da infância e sua objetivação pela medicina atenderam, então, ao objetivo maior de legitimação das práticas de regulamentação e controle da vida cotidiana. Os médicos procuram apresentar-se como a autoridade mais competente para prescrever normas racionais de conduta e medidas preventivas, pessoais e coletivas, visando produzir a nova família e o futuro cidadão (RAGO, 1985, p. 118).

Na Espanha, a medicina social apresenta-se com esse mesmo perfil, promovendo-se como o único ofício que teria “o direito e o dever, baseado na natureza de seus conhecimentos profissionais, de guiar a vida em coletividade, não para governar, mas para indicar ‘o caminho certo que conduz à prosperidade’ que coincidiria com a boa saúde do povo” (OCAÑA; PERDIGUERO, 2006, p. 305, tradução nossa). A primeira fase da medicina social na Espanha remonta aos anos de 1880–1931 e pode ser caracterizada por ações ainda dispersas de indivíduos e pequenos grupos de intelectuais e reformadores, sem, no entanto, uma sistematização centralizada das ações do Estado espanhol, porém com uma larga profusão de materiais e investigações oriundas de universidades, sociedades e associações acadêmicas, congressos etc. (OCAÑA; PERDIGUERO, 2006; VILLA, 2016).

O tópico na sequência explora esse fundo comum do campo médico, acentuando o conjunto de estratégias inventariadas pela medicina social como um modo de sua legitimação enquanto ciência indispensável para as reformas sociais e da vida privada, de modo a ser possível extrair, como práticas rotineiras desse movimento médico, a obliteração das tradições populares e o estímulo à formação higiênico-sanitária da população (CABALLERO, 1996; OCAÑA, 1998; OCAÑA; PERDIGUERO, 2006). Na retórica médica, nesse período, é possível verificar uma ação para identificar todas as formas de tratamento da “medicina

popular” e as medidas profiláticas oriundas das tradições populares como sendo procedimentos “perigosos”, “prejudiciais”, “desqualificados”, “ultrapassados” e “ineficientes”, com o propósito de apagar alguns costumes populares, substituindo-os pelos saberes higiênico-sanitários científicos.

Diante desse fato, a afinidade entre a medicina social e a educação foi se constituindo como uma consequência quase que natural, fazendo da escola lugar especialmente favorecedor para as investidas da *formação, cuidado e tratamento* higiênico-sanitário da infância, como veremos. Concentramo-nos em esclarecer as formas que essa retórica da medicina social foi acomodada nas prescrições de Martinez Vargas ao longo do período em que foi colaborador da Escola Moderna de Barcelona. As evidências em análise são um conjunto de textos do pediatra, que foram publicados no *Boletín*, sobre cuidados com o corpo e higiene pessoal, precauções sobre vestimenta, alimentação, banhos, sono, exageros e excessos de atividades, a importância dos jogos para as crianças e a descrição das conferências e palestras ministradas pelo pediatra na Escola Moderna, que abordavam assuntos semelhantes. Também foi utilizado o manual escolar escrito por Martinez Vargas para a Escola Moderna, *Botequín Escolar* (1905), cujo propósito era orientar docentes sobre possíveis doenças adquiridas em âmbito escolar e suas formas de tratamento.

### 3.1 Médico escolar e sua função na Escola Moderna de Barcelona

No início do ano de 1901, foi convocada uma reunião emergencial da *Liga Hispano-Americana para la Regeneración Física*, em sua sede em Madrid, com o intuito de discutir um projeto de ampliação e fortalecimento de medidas voltadas para a educação dos corpos das crianças nos programas das escolas oficiais na Espanha. Embora fosse, aparentemente, um grupo sem muita expressividade naquele momento, tinha como presidente D. Eduardo Vicenti y Reguera (1855–1924), um importante membro do Partido Liberal, deputado em Madrid e fervoroso *regeneracionista*, o qual, por vezes, solicitou em seus discursos no *Congreso de Diputados* especial atenção à formação das crianças, mostrando-se a favor do impulsionamento da cultura e educação do povo espanhol<sup>57</sup>. Conforme constava no periódico *Gaceta de Instrucción Publica* de Madrid, que noticiava o acontecimento dessa reunião, dizia-

---

<sup>57</sup> Anos antes (1899), Vicenti y Reguera pronunciou um discurso ressaltando que a derrota da Espanha na guerra contra os Estados Unidos (1898) não estava consentida somente pelo fato de o exército americano ser o mais forte, “senão por ser mais instruído, mais educado” (VICENTI Y REGUERA, 1916 [1899], p. 200 apud SORIA, 1998, p. 206).

se que se tratava de uma deliberação “que colocava em acordo sobre a necessidade imperiosa de advogar pela defesa dos interesses e do progresso da educação física no ensino oficial” (GACETA DE INSTRUCCIÓN, 1901, p. 129). Após os debates entre seus associados, ficou acordado nesse encontro que seria composta uma comissão (entre os membros, encontravam-se Vicenti e dois médicos desconhecidos, Dr. Ordax e Dr. Fraguas; o segundo era secretário geral da Liga e catedrático da Academia Real de Medicina) para apresentar suas propostas ao Ministro de *Instrucción Publica y Bellas Artes*, Sr. Conde de Ramanones. A referida reunião ocorreu no mês de abril daquele ano, e a comissão da Liga foi muito bem recebida pelo Ministro em sua residência, que acreditava que as propostas da Liga eram uma verdadeira demonstração patriótica e humanista (idem, p. 130). A Liga apresentou uma proposta com cinco pontos, a saber:

1. Substituição do nome vigente e a finalidade da Ginástica, pelo de ‘Educação Física com noções teórico-práticas de Fisiologia e Higiene privada e pública’;
2. Respeito aos interesses criados a todo o Magistério titular de ginástica hoje empregados nos Institutos e Escolas Normais, bem como os Catedráticos de História Natural;
3. Dignificação do nível intelectual da formação profissional e urgente melhora do pagamento de todos os Professores do corpo estável atual do Instituto;
4. Cumprimento da Real ordem de 27 de janeiro de 1899, ainda não revogada e na qual consta que o Ministro de Fomento Sr. Sagasta dispõe que a partir de agora não serão aceitos para o concurso de cadeiras de professor os licenciados em Medicina e Ciências que não sejam Professores titulares de Ginástica e vice-versa;
5. Fundação de uma secção na Cátedra de Ciência nas Escolas Normais sobre ‘Educação Física com princípios de Fisiologia e Higiene humana’ e provisão do Ministério para o seu começo a partir do próximo curso (ibidem, tradução nossa).

A tônica central das reivindicações da Liga debruçava-se sobre a emancipação dos saberes relativos à educação do corpo na escola do emblema “*Gimnástica*”. Os conteúdos e saberes que comportavam as preocupações com a formação dos corpos na infância iam muito além das capacidades da *gimnástica*, e a base da Liga esteve em fazer coro pela ampliação dos estudos sobre os corpos e sua formação nas escolas oficiais. Apesar da *gimnástica*, as disciplinas de “Higiene” e “Fisiologia Humana” deveriam ser introduzidas como conhecimentos autônomos para o aprofundamento de seus estudos. Da mesma forma, foi exigida uma maior participação dos médicos nas escolas, a fim de aproveitar seus conhecimentos sobre higiene e fisiologia humana e seu notável envolvimento na higienização e regeneração social que já vinha sendo promovida pela medicina social. Com efeito, estabeleceram-se exigências para essa profissão e meios de interferir na formação física das crianças nas escolas oficiais.

Naquele momento, a *Gimnástica* encontrava-se oficializada como disciplina nos programas das escolas oficiais de *segunda enseñanza*; contudo, ainda não havia, nos programas das escolas oficiais de *primera enseñanza*, sequer a definição de disciplinas

específicas para a educação dos corpos dos escolares — o que parece ser um fato instigante, quando confrontado com o acontecimento que se sucederia posteriormente àquela reunião de abril. Não é possível estabelecermos o quanto foi determinante esse encontro entre a comissão da Liga e o Conde de Ramanones para a promulgação da principal lei que reformava o sistema de *primera enseñanza* na Espanha. No entanto, não é exagero pressupormos que Vicenti e sua comissão de médicos tenham tido, em alguma medida, participação no Real Decreto de 26 de outubro de 1901, visto que entre suas resoluções ficava definido o programa das escolas públicas e privadas de *primera enseñanza*, em que se encontravam as disciplinas de “Noções de Higiene e Fisiologia Humana”, bem como “Exercícios Corporais” (ESPAÑA, 1901, p. 498). Dessa forma, o Real Decreto satisfazia em parte as exigências da Liga e tornava a escola oficialmente um local fundamental para a transmissão de conhecimentos voltados à preservação da saúde e à conformação de hábitos de higiene e das práticas de exercícios físicos.

Ademais, em outro artigo do referido decreto, era descrito que

Art. 31. As funções das Juntas provinciais e locais de Instrução pública, assim como a municipal de Madrid, se determinarão ao Regulamento, colocando-as em harmonia com as disposições do presente decreto. A elas pertencerão, além dos atuais membros, um Médico que exerça cargo público dentro de sua profissão (idem, p. 499, tradução nossa).

Essa reforma conduzida pelo Ministro Ramanones nas escolas públicas e privadas de *primera enseñanza* se apresentou, desde a *Restauración*, como a principal medida implementada pelo Estado espanhol, por meio de lei, que assentia preocupação com a formação do povo. Por conseguinte, essa reforma acenava para muitas das cobranças exigidas pela Liga, que, ao mesmo tempo, tinha consenso entre diferentes intelectuais *regeneracionistas* naquele momento. Da mesma forma, o artigo 31 dessa lei permitia uma maior participação dos médicos nas escolas oficiais. Essa mesma lei foi complementada em 2 de setembro de 1902, reforçando a necessidade de médicos em cargos públicos nas províncias por toda a Espanha (MAR DEL POZO ANDRÉS, 2000, p. 97). Esse era um movimento ainda modesto para oficializar uma função que fora intensamente reivindicada nos anos finais do século XIX e início do século XX na Espanha: o médico escolar.

Com o aumento da preocupação com a saúde dos alunos e a ampliação dos estudos direcionados para a formação dos corpos, houve uma melhor estruturação dos contornos desse ofício nas escolas na Espanha. Em suma, a função do médico escolar era a de inspecionar as condições higiênico-sanitárias dos ambientes escolares e dos alunos; aconselhar os docentes sobre medidas profiláticas e de proteção da saúde das crianças; realizar conferências públicas

de formação sanitária para pais e alunos; prescrever e realizar atividades educativas que promovessem uma melhora física e moral das crianças; elaborar calendários de vacinação nas escolas, bem como sugerir a organização do quadro de aulas e seu tempo, no sentido de evitar sobrecargas de trabalho nos escolares etc.

Ainda que essa função se note com maior proeminência ao longo das primeiras décadas do século XX, com a aprovação da *Instrucción General de Sanidad*, que regulava a função dos Inspectores Municipais de Sanidade, em 1904, e a promulgação do Real Decreto de 7 de fevereiro de 1908, conforme afirma Mar del Pozo Andrés (2000), reorganizavam-se

(...) as Juntas Locais de Ensino Primário, em cujo art. 18 se determinava a obrigação dos *Ayuntamientos* com população maior de 10.000 habitantes de sustentarem um inspetor médico, sendo a primeira vez que lhe eram assignadas algumas obrigações específicas para essa função: supervisionar o estado higiênico das escolas públicas e privadas, determinar o número máximo de alunos que podiam admitir-se nos centros de educação de acordo com as disposições vigentes, tomar conhecimento das crianças antes de ingressarem nas escolas, certificar sua vacinação e a inexistência de enfermidades contagiosas, fechar os centros de educação com casos epidémicos, etc. (p. 97, tradução nossa, *destaque nosso*).

De forma incipiente, as práticas desse ofício já podiam ser observadas nas duas últimas décadas do século XIX, em escolas privadas que podiam manter um médico como conselheiro e que assistia a instituição quando solicitado; ou em algumas províncias que, por meio dos seus *Ayuntamiento*, vez ou outra, conseguiam a colaboração de médicos para a realização de inspeções sanitárias, palestras e elaboração de materiais dirigidos às crianças, pais e professores, conforme ditavam as leis da higiene e os pressupostos da regeneração física e moral apregoada pelos intelectuais e agentes da medicina social, naquele momento (*ibidem*).

A Escola Moderna de Barcelona encontrava-se como uma experiência similar a outras desse período. Em 1902, a convite de Ferrer y Guardia, o pediatra Andres Martinez Vargas<sup>58</sup> iniciava sua participação como colaborador da Escola Moderna. A ideia inicial, sugerida pela diretora Clemence Jacquinet, seria a realização de conferências públicas todos os domingos, em que pais, crianças e todas as pessoas interessadas pudessem acompanhar a palestra do médico. Todavia, a colaboração de Martinez Vargas, com o passar dos anos, acabou se tornando mais próxima, desencadeando o aumento de sua participação com inspeções sanitárias, prescrições de atividades e de medidas profiláticas para serem adotadas entre os docentes e a elaboração de um manual sobre botequim escolar.

---

<sup>58</sup> Para saber mais sobre o pediatra, ver: Andrés (1981) e Matías (2015).

Uma das principais atribuições do médico escolar, defendida pelo próprio Martinez Vargas, era a da “educação e instrução sanitária para as crianças”, que consistia em “conferências de higiene semanais ou quinzenais, e procedia por habituar as práticas de higiene, lavar as mãos, boca, banhos, natação, limpeza de unhas etc.” (VARGAS, 30-11-1903, p. 28, tradução nossa). Segundo Martinez Vargas, um dos principais objetivos do médico escolar era condicionar hábitos higiênicos nas crianças. Dessa forma, suas conferências aos domingos na Escola Moderna, ao longo desses cinco anos de sua participação, definiam-se por esse propósito e se enfeixavam por uma diversidade de temáticas, tais como as preocupações com a água, seus modos de uso para a limpeza e a importância de seu consumo para a saúde pessoal (BOLETIN, 31-11-1902, p. 23-24); com os alimentos, suas classificações nutricionais, seu consumo de acordo com a faixa etária das crianças e a importância da lactância (BOLETIN, 31-12-1902, p. 35-36/ BOLETIN, 31-01-1903, p. 47-48); com a limpeza das roupas e os vestuários adequados para cada tipo de atividade e estação do ano; com os benefícios do sono para a saúde física e mental, os artefatos apropriados para dormir (cama, travesseiros, roupas etc.) e o tempo mínimo de sono para cada idade (BOLETIN, 31-03-1903, p. 71-72/ BOLETIN, 30-04-1903, p. 83-84); com a escolha de terrenos para construção das habitações, as possíveis doenças relacionadas com os tipos de terreno, além de instruções higiênicas para a organização dos ambientes: luz, ventilação, limpeza etc. (BOLETIN, 31-12-1902, p. 35-36/ BOLETIN, 31-10-1903, p. 27-28/ BOLETIN, 30-11-1903, p. 36/ BOLETIN, 31-12-1903, p. 46-48).

Essa disposição plural das conferências de Martinez Vargas demonstra que sua atuação não estava destinada somente para as crianças, mas também se dirigia às famílias dos escolares. Nesse sentido, a Escola Moderna acabou por se tornar um local por excelência a condicionar hábitos e conhecimentos nas crianças, os quais porventura pudessem ser replicados em seus lares e, diante das possibilidades, também serem incorporados por pais, amigos etc. A respeito disso, explicava Martinez Vargas: “Ensinando a criança a amar sua saúde, acabo por conservá-la; em casa transmite aos seus pais e amigos os conselhos aprendidos e dessa forma se verifica uma irradiação escolar conveniente” (VARGAS, 30-11-1903, p. 28, tradução nossa).

Propagar-se pela sociedade seria o triunfo da medicina social. Um procedimento adotado de modo a se consolidar como ciência proeminente, capaz de propiciar a reforma da vida, seja em dimensão pública ou privada, no indivíduo e na coletividade, no homem, na mulher ou na criança, a medicina social despontava como saber unívoco e detentor do domínio dos comportamentos da vida (MARÍN, 1998; OCAÑA, 1998). Por isso a disposição

de se mostrar como uma ciência polivalente, competente nas interpelações de quase todas as ordens, debatedora de uma diversidade de assuntos, provedora de um conhecimento inerente às condições de existência da humanidade e, em última análise, condizente com as metáforas da “modernidade”, promotora do futuro através do prolongamento da vida humana. Portanto, não era casual o programa proposto por Martinez Vargas em suas conferências. Condizia, também, com as ambições da medicina social naquele momento.

Por conseguinte, a escola apresentava-se como ambiente privilegiado da ação e da transmissão da ciência e do aprendizado dos métodos científicos. Nesse sentido, havia uma tônica compartilhada entre os intelectuais da medicina naquele período, visto que percebemos uma retórica semelhante com Martinez Vargas, quando ensejava elogios à Escola Moderna por ser uma escola “inspirada na ciência e fundamentada pelas condições saudáveis e higiênicas”, onde as crianças recebiam “uma educação e uma instrução que os fazem ser aptos para a vida individual e social e os protege daqueles danos e perigos” da educação tradicional, de modo que esta última tenha sido substituída pela “moderna pedagogia, que é como uma mãe moral que forma o homem racional, livre e apto para a aplicação de suas faculdades” (BOLETIN, 30-09-1904, p. 12, tradução nossa).

Diante das explicações de Martinez Vargas, não é de se estranhar que em sua concepção a higiene (e as ciências médicas) seriam a redenção dos sujeitos, e sua educação, desde cedo, traria benefícios individuais e sociais. Retornando a uma de suas conferências, Martinez Vargas assentia o quão perigosas e lamentáveis eram as condições sociais do povo espanhol, sobretudo as pessoas oriundas das classes trabalhadoras. Como médico, afirmava que

(...) é desanimador ver a ignorância dominante na sociedade, em que as instituições, os funcionários, as classes e os indivíduos caminham a cegas, quando não se veem empenhados obstinadamente a praticar o pernicioso, o mal, tendo-o como saudável e bom, e a dor aumenta considerando que todo esse conjunto de distorções se traduz em discórdia, inimizade, em raiva e em morte prematura (BOLETIN, 31-10-1902, p. 11, tradução nossa).

Para ele, o desconhecimento das crianças a respeito da ciência higiênica, seja “por rotina, por imitação ou até por herança”, seria “reconhecidamente prejudicial para si e para os demais” (idem, p. 10), tendo em vista que o domínio desse saber higiênico “desconta os problemas de saúde e contribui para o prolongamento natural da vida material, da virtude e da moral; em resumo, do conhecimento e da prática da higiene dependem a felicidade e a justiça social” (ibidem, tradução nossa). Portanto, na concepção de Martinez Vargas, incorporar hábitos e conhecimento das ciências higiênico-sanitárias seria um ato de justiça social, no sentido de transmitir um conhecimento que pudesse modificar comportamentos considerados

perniciosos e que poderiam levar à profusão de doenças tanto para o sujeito quanto para toda uma sociedade. Acreditava-se, assim, que as ciências médicas poderiam solucionar um problema biológico, de caráter individual, modificando as condições sociais, ou seja, inculcando novos comportamentos e saberes nas crianças para que pudessem ser repercutidos e levassem a uma melhoria na vida social. Assim, sugeria o médico, aplicando-se todos os conceitos higiênicos e transmitindo-se todo o conhecimento científico necessário, o quanto antes para a criança, haveria grandes benefícios individuais e coletivos, pois os escolares deviam aprender “como crianças hoje e adultos amanhã, para que na família, no trabalho e em todo o círculo de suas relações pratiquem tudo o que é higienicamente recomendável” (ibidem, tradução nossa).

Conforme as prescrições de Martinez Vargas, é possível afirmar que as ações do médico escolar na Escola Moderna de Barcelona tinham como premissa inculcar novos hábitos nas crianças para reaver uma condição física e moral que havia sido tomada pelo processo de modernização e urbanização das sociedades, neste caso, em Barcelona, uma das principais cidades industriais da Espanha, que concentrava altas taxas de miséria e analfabetismo. Essa condição, dita degenerada, foi desencadeada pelo aumento da industrialização, pela consolidação das grandes metrópoles que assentaram em seus bairros periféricos a concentração de uma população pobre, com péssimas condições de salubridade e altas taxas de contaminação de enfermidades (RODRIGUEZ MENDEZ, 2005). Nesse sentido, as investidas do médico escolar, ao menos de Martinez Vargas, vinham como uma forma de emancipação dos “ignorantes”, “torpes” e “inimigos da ciência” dos males a que eram acometidos pelo desconhecimento dos saberes sanitários.

Dessa forma, disseminar o conhecimento higiênico-sanitário era fundamental, mas igualmente importante era praticar as orientações médicas. Segundo o pediatra, uma das medidas a serem estimuladas na Escola Moderna com fins à melhora da saúde física da criança seria a prática dos jogos, ou “jogos higiênicos”, que “consistem em uma série de movimentos espontâneos, regrados ou não, sem esforço mental, encaminhados a produzir o prazer e a diversão”, que tendem “ainda, a favorecer o desenvolvimento do corpo” (VARGAS, 31-12-1904, p. 40, tradução nossa). Percebemos que uma das exigências do desenvolvimento do corpo, além daquela que constitui a estrutura musculoesquelética das crianças, era o prazer e a diversão. Não por acaso, a felicidade era uma manifestação de saúde aparente na criança. Assim assentia Martinez Vargas ao ver “a cor saudável dos rostos, a vivacidade e alegria nos olhares e na atenção das crianças” (BOLETIN, 30-09-1904, p. 12, tradução nossa) da Escola Moderna, no evento de abertura do quarto ano escolar. Os



elementos felicidade, alegria, diversão, prazer etc. eram promotores da saúde física para as crianças e um sinal de bem-estar, segundo Martinez Vargas.

Contudo, nem todos os jogos eram adequados, havia um regulador moral na seleção dessas atividades. Um dos pressupostos do médico escolar se embasava na regeneração moral da infância. Com efeito, Martinez Vargas não negligenciava essa dimensão ao prescrever suas orientações higiênicas. Desse modo, assim definia os jogos proibidos:

Certamente, estão excluídos os jogos em que os homens buscam fortuna ou satisfazem necessidades viciosas, nos quais o exercício físico é anulado, e a especulação, a agitação de espírito e o esforço mental são levados até os últimos estágios de sua resistência (VARGAS, 31-12-1904, p. 40, tradução nossa).

Portanto, verifica-se uma moralização nesse tipo de atividade: a diversão e o prazer eram imperativos fundamentais na prática dos jogos para Martinez Vargas; no entanto, mesmo outros jogos que possam vir a despertar o prazer e a diversão, caso sejam considerados como jogos que estimulem o vício, ou “a buscar fortuna”, como o caso dos jogos de azar, não condizem com os propósitos higiênico-sanitários da regeneração da criança. Pelo contrário, encontram-se como atividades que elevam a degeneração moral e o desgaste mental do sujeito (um modelo que iria na contramão das condutas higiênicas) e, dessa maneira, devem ser impedidas na Escola Moderna.

Assim, para uma educação moral eficiente, a preocupação com a educação dos sentidos e das sensibilidades das crianças esteve em voga naquele momento. Sendo os sentidos os componentes mediadores com o mundo, educá-los seria uma forma de estabilizar determinada sensibilidade, controlar as emoções nos escolares. Para as crianças melhor capturarem o mundo, e para a escola regular as suas vontades, era preciso que os órgãos dos sentidos estivessem em perfeito funcionamento. Por isso, Martinez Vargas dedicou uma série de conferências a fim de explicar para os alunos da Escola Moderna de Barcelona a importância da saúde dos órgãos dos sentidos. Na conferência de abertura dessa sessão temática, o médico salientou a importância dos sentidos, pois são eles “que nos colocam em relação com o mundo exterior” (BOLETIN, 31-10-1904, p. 24, tradução nossa). Dessa maneira, Martinez Vargas iniciou uma série de palestras explicando sobre as técnicas de higiene, as possíveis doenças a que podiam ser acometidos, os cuidados e hábitos adequados para conservar o perfeito funcionamento dos órgãos dos sentidos (BOLETIN, 31-10-1904, p. 24/ BOLETIN, 31-01-1905, p. 57-60/ BOLETIN, 31-03-1905, p. 83-84/ BOLETIN, 30-04-1905, p. 95-96/ BOLETIN, 31-05-1905, p. 107-108). A tamanha importância dirigida aos órgãos dos sentidos pode ser constatada, por exemplo, quando o médico explicou “o valor técnico do tato em vários ofícios”, como o do escultor que necessita da perícia desse sentido

para elaborar sua arte; ou ainda quando não se estabelecem procedimentos higiênicos de limpeza e manutenção da pele, o que poderia ocasionar doenças e “deficiência nesse sentido por causa de imperfeições (na higiene)” (BOLETIN, 31-03-1905, p. 83, tradução nossa). Os órgãos dos sentidos são ferramentas indispensáveis para o trabalho – assim preconizava o pediatra ao aludir sobre o olfato.

Esse sentido, embora não seja tão estimado quanto a vista e o ouvido, é tão importante quanto os demais meios de conhecer, e sua ausência incapacita para o exercício de várias indústrias e profissões, a produção de licores e perfumaria, por exemplo, em que é essencial, e constitui uma dificuldade grave em outras em que é auxiliar importante, a saber, aqueles médicos que fazem diagnóstico do enfermo sem vê-lo, e guiando-se pelo olfato (BOLETIN, 30-04-1905, p. 95, tradução nossa).

Os cuidados com a saúde e o bom funcionamento dos sentidos foi assunto recorrente nas palestras de Martinez Vargas. Desse modo, para resguardar os sentidos de possíveis danos, era fundamental a conservação sanitária do local por onde a criança circulasse. Isso pode ser constatado durante sua campanha de combate às doenças contagiosas, muitas delas comuns no espaço escolar. Martinez Vargas iniciou uma sequência de conferências em que tratava sobre doenças tais como tuberculose, febre tifoide, gripe, difteria, coqueluche, escarlatina, malária e sarampo, seus sintomas, medidas profiláticas para evitá-las e modos de tratamento, (BOLETIN, 29-02-1904, p. 71-72/ BOLETIN, 31-03-1904, p. 83-84/ BOLETIN, 30-04-1904, p. 95-96/ BOLETIN, 31-05-1904, p. 107-108/ BOLETIN, 30-06-1905, p. 119-120/ VARGAS, 30-04-1906, p. 92-93). No caso da tuberculose, uma das doenças que mais atingiam a população dos bairros operários em Barcelona, Martinez Vargas tinha clareza quanto ao problema e classificou essa doença como um “perigo social”, considerando alto o índice de mortos, que era, segundo ele, na marca de 2 mil pessoas por ano, somente nessa cidade (BOLETIN, 29-02-1904, p. 71).

Nesse sentido, a Escola Moderna, por intermédio de Martinez Vargas, tomava medidas para contenção dessas doenças, tais como limpeza e inspeção no edifício escolar e seus ambientes e a verificação da ventilação, iluminação e calefação dos locais em que se concentravam as crianças, a fim de evitar a profusão de doenças (VARGAS, 30-11-1903, p. 27). Ocorriam inspeções sanitárias e odontológicas nos alunos todos os domingos (BOLETIN, 30-09-1905, p. 11-12); e, quando constatados alguns sintomas de doença, tais como tosse, vômitos, leve febre, vermelhidão nos olhos etc., a criança deveria ser isolada e os familiares avisados; a partir daí, a criança era afastada da escola até que tivesse se curado. Ademais, mantinha-se um caderno biológico no qual se registravam o histórico de enfermidades de cada aluno, o tratamento realizado, o período em que ficara afastado da escola etc. (VARGAS, 30-11-1903, p. 27-28). Esses procedimentos, conforme acreditava Martinez Vargas, evitariam

maiores prejuízos aos outros escolares e impediriam o alastramento das enfermidades através das medidas tomadas pela Escola Moderna.

Igualmente importante para a contenção das doenças contagiosas foi adotar a vacinação dos escolares. Tomando-se como exemplo a varíola e o relevo colocado sobre a necessidade de vacinação contra essa doença, Martinez Vargas salientava que “a varíola é imprópria nos países cultos. A epidemia de varíola é uma ofensa para o país que se encontra em desenvolvimento” (BOLETIN, 31-03-1903, p. 71, tradução nossa). O estímulo à vacinação vinha acompanhado, além da compreensão de que essa era a medida mais eficaz para a contenção desse tipo de doença, de um apelo moral identificando a grandeza dos países que promoviam tal procedimento. Os países que trabalhavam por erradicar a varíola (ou qualquer tipo de epidemia) poderiam ser considerados países “cultos”, em que as pessoas se orientavam pela ciência. O médico afirmava ainda que, para acabar com esse mal social que assolava a existência humana, era preciso confiar na ciência e na capacidade do médico.

A vacinação, que nos protege com segurança contra uma das enfermidades mais repugnantes e mortíferas, a varíola, deve ser sempre praticada por um médico. A vacinação e a revacinação obrigatórias são medidas profiláticas que não devem ser temidas; praticadas com o rigor da técnica existente, são certamente inofensivas (VARGAS, 1905, p. 23, tradução nossa).

O argumento do médico atingia, supostamente, credices populares que confrontavam o saber da medicina social. Havia uma desconfiança na eficiência do saber médico e da necessidade incontestável da vacinação, questionando-se o possível mal que esse procedimento causaria às pessoas que a ele se submetessem. A advertência de Martinez Vargas, ao menos, leva-nos a presumir esse choque cultural, essa necessidade de o médico precisar ratificar que a vacinação era um procedimento inofensivo e benéfico à saúde do indivíduo; ao fazer isso, tencionava criar modos de atuação que incidissem de maneira mais eficaz, estendendo esse hábito para o maior número de pessoas, subvertendo as presunções populares. Para Martinez Vargas, as pessoas precisavam confiar na medicina social e adotar suas orientações — daí a necessidade de convencimento pelo apelo moral e pelas constatações baseadas na experiência.

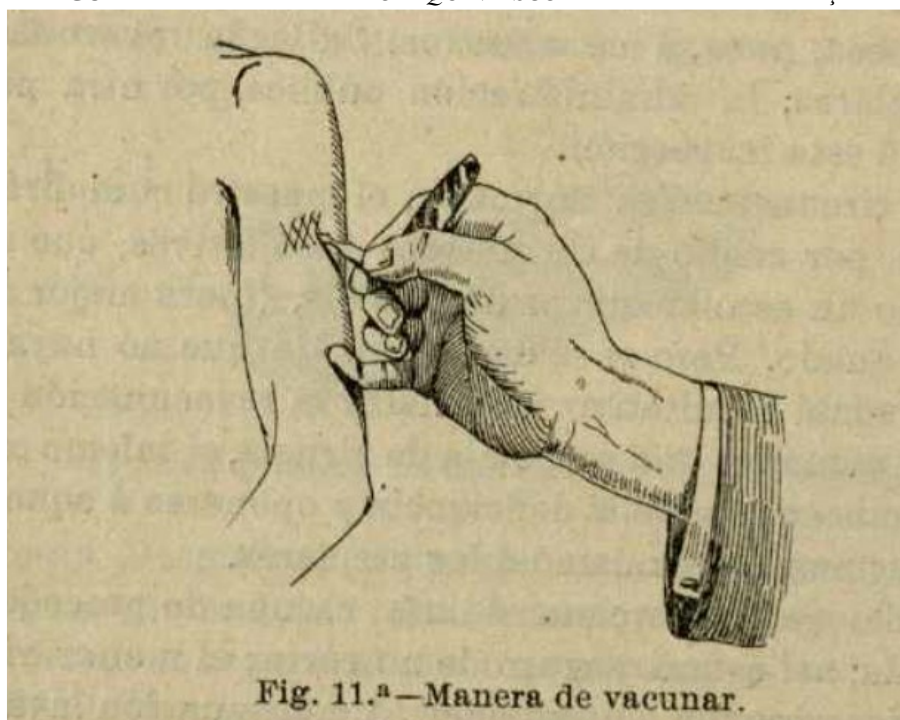
Assim, esse convencimento poderia ocorrer se as crianças fossem condicionadas desde cedo aos hábitos preconizados pela medicina social. Nesse sentido, fazer da escola o lugar de aplicação de medidas profiláticas era especialmente favorável para as intenções médicas, mesmo que a efetiva aplicação das medidas não fosse executada por um agente da medicina social por excelência, e sim por alguém previamente orientado segundo esses princípios. Na Escola Moderna, particularmente, o próprio Martinez Vargas era quem procedia com a

vacinação; mas ele mesmo enfatizava que o professor, devidamente certificado de conhecimentos sobre o procedimento, poderia realizar a vacinação nas crianças, caso necessário.

Porém, não havendo médico ou pessoa competente para realizar a vacinação e a cidade estando ameaçada por uma epidemia de varíola, o próprio professor deve suprir essa deficiência e opor-se a esse perigo, realizando ele próprio a vacinação (ibidem, tradução nossa).

O estímulo à vacinação era incontestável a ponto de envolver outros agentes pedagógicos na aplicação dessa medida, de forma a garantir que esse procedimento sanitário ocorresse. Isso implicaria o envolvimento, exigido pelo médico escolar, de todos os agentes pedagógicos, mas sobretudo do professor, no estabelecimento das ações de proteção da saúde dos escolares. Desse modo, existia uma vigilância constante para proteger as crianças de doenças recorrentes do meio social, tendo o médico escolar como agente relevante nesse processo, levando-se em conta que sua atuação se imprimia também na sugestão e na ordenação de medidas a serem aplicadas por outros agentes que atuavam na escola. Assim, o médico escolar tinha como pressuposto agir na proteção da saúde física e moral da infância e fazer valer a sua ação, mobilizando todos aqueles que porventura também estivessem envolvidos em atividades com as crianças. Nota-se uma conduta de interferência do médico escolar nos outros ofícios que agem sobre os escolares, de modo que isso lhe conferiu autoridade para atuar em qualquer atividade que envolvesse a infância e a manutenção de sua existência biológica. Essa não foi uma conduta casual, e, sim, uma concepção mais abrangente que a medicina social assumiu, colocando-se como saber indispensável na reforma da vida da população. O médico escolar, imbuído desse fundo comum, também acomodava esse entendimento e fez investir sobre a criança na escola as medidas de proteção de sua saúde física através de suas ações e de outros personagens da escola que atuavam sobre sua orientação.

**FIGURA II** – IMAGEM DO *BOTEQUIN ESCOLAR* SOBRE A VACINAÇÃO.



Fonte: Vargas. *Botequin Escola*, 1905, p. 24.

A princípio, essas eram medidas tomadas pela Escola Moderna com o intuito de cuidar dos corpos das crianças, de sua saúde física, a fim de conter as moléstias que acometiam a cidade de Barcelona. No entanto, cabia ao médico escolar tomar medidas profiláticas voltadas também a combater aquelas doenças geradas pela própria escola. Esse era o entendimento de Martinez Vargas quando, por exemplo, fazia referência aos castigos físicos. O médico afirmava que esse era um mal lastimável; “o martirologio (martírio) escolar”, dizia Martinez Vargas, poderia ser chamado de “a patologia dos colégios” (VARGAS, 31-10-1904, p. 15, tradução nossa). Segundo o médico, algumas escolas na Espanha praticavam da palmatória ou trancavam as crianças em salas escuras como forma de punição por comportamentos indesejados do estudante – ele cita um caso de uma criança que, “por meio do terror do castigo, (a menina) se tornou melancólica e caiu em uma enfermidade” (idem, p. 14, tradução nossa), conhecida na medicina como “*corea de San Vito*”. A respeito desse caso específico, do qual ele tratou, Martinez Vargas descreveu o quadro sintomático:

Era uma menina lindíssima, de 8 anos, com cabelos loiros cacheados; tão logo sentou-se na cama, não parou de se mexer; seus braços e pernas se contorciam constantemente ou pulavam e era impossível manter em ordem a roupa de cama; da sua boca rompiam gritos raros, como uivos; com o rosto fazia caretas grotescas, exageradas para a sua aparência; seu olhos exagerados a causa do olhar perdido, havia perdido aquele ar doce, angelical; a língua não respondia ao seu pensamento, pois não conseguia articular as palavras; sua razão estava perturbada; não podia comer porque suas mãos apressadamente davam com a colher no nariz, como na testa ou no queixo; não havia brinquedo que a distraísse; os rejeitava, e se pegava

algum, logo caía de suas mãos, que não obedeciam a sua vontade (idem, p. 15, tradução nossa).

Na concepção de Martinez Vargas, o castigo físico era uma prática danosa de algumas escolas, um mal a ser combatido, pois claramente era prejudicial para a constituição física e intelectual do aluno, ocasionava reações intempestivas, instintivas, sem controle nas crianças, ou seja, gerava uma doença que levava à irracionalidade. Além disso, impedia que a criança fizesse atividades condizentes com sua etapa de desenvolvimento. Brincar e comer eram ações impossibilitadas pela doença; desse modo, a criança encontrava-se em estado desumano, já que perdia a sua capacidade de autocontrole, não podia ajustar seus movimentos, e a doença a submetia a ações espontâneas. Esses imperativos da irracionalidade – falta de controle, espontaneidade – eram entendidos pela escola, na modernidade, como parte de uma condição condizente com comportamentos primitivos e selvagens, condutas indesejáveis e, quase sempre, inadmissíveis. Emerge dessa disposição de Martinez Vargas a compreensão de que essa enfermidade causada pelos castigos físicos deveria ser considerada grave, uma vez que originava comportamentos que a “moderna pedagogia” vinha tentando regular. Da mesma forma, essa doença aniquilava nas crianças características que deveriam ser protegidas e potencializadas na escola, como sua “doçura”, seu “ar angelical”, isto é, sua inocência e sua bondade eram suprimidas. Portanto, esses eram sintomas de uma doença grave ocasionada por uma prática que deveria ser abolida nas escolas.

Embora o médico afirmasse que esses procedimentos dos castigos físicos deveriam ser combatidos a todo custo, também ressaltava que a pedagogia moderna havia renovado as práticas pedagógicas na escola, conduzindo “a humanização da escola” (idem, p. 13, tradução nossa), na qual o controle das vontades e a mudança de hábitos das crianças seriam modificados a partir da “persuasão e a sugestão carinhosa do pedagogo moderno” (ibidem, tradução nossa).

Não obstante, percebemos mais uma vez a interferência do médico escolar em prescrições e práticas no domínio pedagógico, mostrando quais condutas deveriam ser adotadas quanto à formação da infância e principalmente intervindo naquelas práticas que fossem prejudiciais à saúde física e mental da criança. Dessa forma, paira sobre o médico escolar a responsabilidade de proteger a infância e até mesmo regular as condutas realizadas pela própria escola, visto que esse ser indefeso e ingênuo, a criança, ainda não era capaz de se defender contra os “ataques” dos adultos à sua saúde. Atuando como guia da escola, o médico escolar deveria mostrar aos agentes pedagógicos como atuar, deveria orientar suas práticas e prescrições, inquirir sobre a eficácia dos procedimentos pedagógicos e indicar o modo correto

de “educar”; logo, a relevância de seu propósito repousa na proteção da existência orgânica da criança.

De antemão, logo no início de sua prescrição sobre os castigos físicos, Martinez Vargas advertia que essa prática advinha de costumes oriundos de uma tradição popular que acreditava que, por meio da punição física, o aluno aprenderia. Esses procedimentos, segundo o médico, eram representados por provérbios populares, tais como: “Aquele que poupa o chicote, não ama seu filho”, “A letra com sangue entra”, “O louco, pela dor é são” e “Quem ama te fará chorar” (ibidem, tradução nossa). Como defendia Martinez Vargas, essa era uma conduta cultivada a partir de uma pedagogia tradicional, já ultrapassada, e que nada tinha em comum com a pedagogia moderna e científica. Compreendendo esse modo de operar como intolerável, Martinez Vargas deixava evidente sua insatisfação quando o compara com as práticas de povos antigos que castigavam fisicamente seus subalternos.

O reinado da palmatória na educação das crianças está representado pelo mesmo papel que o chicote entre os hebreus e persas, e que os *fustibus* (porrete) dos militares, *flagellis* (açoite) dos escravos e o *virgis* (as varas) dos cidadãos do império romano (ibidem, tradução nossa).

Verificamos a inclinação de Martinez Vargas pela exaltação de uma das características da modernidade, ao se apropriar de um traço considerado “moderno” (uma marca do progresso do pensamento nas grandes nações ocidentais): o rompimento com o que se acreditava ser um comportamento “antigo” e “impróprio”. Portanto, Martinez Vargas acentuava essa cisão entre a tradição popular e o científico, o antigo e o moderno, o atrasado e o avançado etc.

Esse rompimento com a tradição pode ser ainda verificado em prescrições de outra ordem, aquelas que consistiam em reprovar as práticas e orientações da medicina popular. Estava em voga que qualquer tipo de credence popular, superstição, reza ou amuleto que se mostrasse como método de cura das doenças era posto *sub judice* pela medicina social, que o estampava sob o emblema de “desqualificado” (OCAÑA, 1998; OCAÑA; PERDIGUERO, 2006). Por sua vez, esse foi um modo de operar recorrente de Martinez Vargas em suas conferências na Escola Moderna de Barcelona. Em ocasião específica, discorrendo sobre a coqueluche e seus principais sintomas, o médico enfatizou a atenção imperiosa dos pais para com as crianças no intuito de identificar essa doença assim que surgissem os primeiros sintomas de febre, tosse e catarro. Sendo uma doença para a qual ainda não havia vacina, nem remédios eficazes para o combate da bactéria causadora, o tratamento era conduzido por remédios paliativos e isolamento da criança para se evitar o contágio a outras pessoas. Todavia, fazia-se necessário remediar os sintomas o mais breve possível, pois essas atitudes

seriam determinantes na cura da doença. Em contrapartida, todas as orientações relativas à terapia exigiam um saber médico e científico, e não o emprego de “certas superstições, como expor o enfermo à fumaça negra da fábrica, colocar sobre o seu peito uma moeda ou um emplastro em seu ventre” (BOLETIN, 31-05-1905, p. 107, tradução nossa), pois nenhuma dessas atividades trariam efeitos benéficos; pelo contrário, elas poderiam ser prejudiciais à saúde e intensificariam as reações da doença.

A correção desses costumes populares era de responsabilidade dos adultos, visto que, sob sua tutela, se resguardava a infância; sobretudo essa responsabilidade recaía sobre as mães, já que se acreditava à época que o cuidado dos filhos era a função “natural” da mulher (ÁLVAREZ, 2019). Foi diante dessa concordância que Martinez Vargas alertou, em uma de suas conferências, sobre as enfermidades auditivas, enfatizando que era preciso suprimir o “costume de certas mães de curar a dor de ouvido jogando leite no canal auditivo, cujos efeitos são contraproducentes (...), pois o suco lácteo é um excelente fertilizante para os germes malignos” (BOLETIN, 31-01-1905, p. 60, tradução nossa).

Aparentemente, a ignorância dos adultos era um fator que colocava a saúde das crianças em risco, mas, decerto, para os médicos, a principal responsável por elas era a mãe. Sua falta de conhecimento científico era um perigo para as futuras gerações, e a medicina social deveria atuar para modificar esse estado de coisas, danoso para a existência da infância. O ímpeto de Martinez Vargas ao questionar esse estado de ignorância das mães demonstra essa atmosfera de preocupação com a criança: “Quando se convencerão as pessoas da necessidade de ensinar a mulher a *maternologia*<sup>59</sup> para instruí-la um pouco sobre a missão mais complexa da vida, que toda mãe deve desempenhar?” (VARGAS, 30-09-1905, p. 9, *destaques do autor*, tradução nossa).

Nesse sentido, Martinez Vargas promoveu uma série de prescrições, publicadas no *Boletín de la Escuela Moderna*, denominadas “*Consejos á las madres*”, nas quais orientava as mães sobre práticas e costumes a serem incorporados no cotidiano doméstico para fins de manutenção da saúde da criança. Em especial, uma dessas prescrições tratou dos “perigos dos

---

<sup>59</sup> A *Maternologia*, apesar de ser um termo pouco usado, foi o estudo dedicado às práticas relativas aos cuidados com a criança recém-nascida, um conhecimento semelhante à Puericultura. No início do século XX, com a Espanha assolada pelo aumento da mortalidade infantil, a medicina social dedicou-se a abrir “*Escuelas de maternología*”, com o propósito de “aprimorar a atividade natural da mulher”, buscando, de fato, corrigir práticas consideradas “desastrosas” para com a proteção da infância, introduzindo o conhecimento racional e científico para, dessa forma, conseguir arrefecer essas mortalidades. As investigações de Ocaña e Perdiguero (2006) e Álvarez (2019) exploram melhor o tema.



remédios caseiros”, e o médico logo iniciou o texto reafirmando o risco em que a ignorância colocava a saúde da infância.

As vítimas da ignorância são incontáveis. Mas o mais terrível desse fato são as crianças inocentes que pagam com dores agudas, deformidades ou mesmo com a própria vida, por causa da negligência de seus parentes e as intromissões de sua gente.

Faz poucas semanas tive a ocasião de ver o estrago originado desse afã pernicioso que domina aos profanos: dar conselhos e prescrições para todos os casos e todas as enfermidades (ibidem, tradução nossa).

O médico salientava a necessidade de proteger a infância, ingênua e inocente, daqueles “profanos” e “ignorantes” que se intrometiam no nicho de atuação da medicina social e subvertiam o conhecimento científico, o que faz notar uma clara tensão por parte de Martinez Vargas com relação às tradições populares. Por ser uma prescrição que se orientava a partir de uma experiência do próprio médico, “um estudo de caso”, essa tensão torna-se mais evidente quando ele expõe a seguinte situação:

Uma tarde, fui chamado de urgência para assistir uma criança que diziam estar em estado grave. Era uma criatura roliça, de um ano, carnes frescas e vultuosas; um modelo de criança robusta. Estava praticamente desmaiado; vez ou outra, sem abrir os olhos, dava um grito de dor, um grito vibrante, que denotava um sofrimento intenso. Tinha suas pernas enfaixadas; uma vez livre das faixas e exposto seu dano, não encontrava explicação, o que via não correspondia a nenhuma doença natural: do joelho para baixo, destacava-se, sobre as panturrilhas e pés, uma enorme bolha cheia de serosidade e pus; em um ponto, a bolha intorrompia-se deixando à mostra as carnes feridas e sangrentas da criança (ibidem, tradução nossa).

A ênfase dada aos sintomas e sofrimentos que a doença ocasionava na criança denota um modo de convencimento utilizado por Martinez Vargas. O médico explorava o sentimento de medo nas pessoas para as quais ele se dirigia, isto é, as mães; instigava um sentimento que as faria temer e ter aversão à ignorância (ou ao conhecimento que não é originário do saber científico); um sentimento que afastaria as más práticas. A precisão desse recurso argumentativo repousa no contraste em que Martinez Vargas se apoia, entre a inocência e a delicadeza da criança e as agruras que a ignorância lhe causou. Assim, ele afirmava que: “A impressão era angustiante até mesmo para aqueles acostumados a ver as piores lesões que acometiam o corpo humano; mas impressionava mais o fato de recair (a lesão) em uma criatura tão terna e tão sensível” (ibidem, tradução nossa).

Martinez Vargas relatava o diálogo que teve com a mãe. Naquele momento, explora o sofrimento da mãe ao ver seu filho enfermo e reafirmava o quanto a ignorância trouxera de mal para aquela família.

- Que acidente ocorreu aqui? Perguntei imediatamente. E a mãe, consternada, com lágrimas nos olhos e a fala trêmula, me disse o seguinte:

- Essa tarde, tinha o menino em meus braços um pouco sonolento; uma vizinha veio; me assegurou que a criança estava doente, que, segundo ela, seria sarampo que estava *para dentro*, e que, caso não o socorresse logo, *chamando* a erupção para fora, meu menino morreria sem remédio. Para evitar isso, me aconselhou que lhe fizesse banhos de vapor com cal virgem, que provocaria a saída dos grânulos na pele. Assim que ela saiu, fui comprar cal virgem, coloquei em um tacho, joguei água e coloquei a perna da criança no vapor, enfaixando-lhe as pernas com uma toalha para que não se perdesse o vapor e fosse melhor seu efeito. Fiz isso por cinco minutos, mas ao ver que o menino dava gritos tão estridentes, suspendi o remédio... Sofreu chorando assim por toda a tarde até se render exausto e sonolento como está agora, pois parece estar atacado da cabeça (ibidem, tradução nossa, *destaques do autor*).

A constatação do médico quanto à compaixão e ao arrependimento da mãe ao ver o sofrimento de seu filho torna mais evidente o modo como Martinez Vargas opera com as sensibilidades daqueles para quem prescreve. Buscava-se, ali, o convencimento por meio da sensibilização dos pais, mas, principalmente, das mães, a partir de uma experiência particular do médico. O temor da ignorância, que as mães deveriam cultivar, serviria como impedimento às sugestões descabidas, às terapias sem amparo científico e aos remédios caseiros. Um processo sutil e refinado da medicina social e, por conseguinte, da Escola Moderna, que desejava incutir “novos” saberes e comportamentos às mães, distanciando-as de costumes oriundos de sua experiência. A escola na Modernidade, inclusive a Escola Moderna, deslocou os sujeitos das classes populares de suas tradições, distanciando-os de seus procedimentos terapêuticos e medicinas, ancorando-os nessa mentalidade científico-racional. Ao menos eram essas as pretensões de Martinez Vargas com os modos de efetuar suas prescrições e práticas. Nenhuma pessoa tinha a competência de prescrever sobre terapias e a cura de enfermidades, apenas o médico. Sobre isso, Martinez Vargas salientou as dificuldades encontradas nesse ofício:

Entre todas as profissões, nenhuma é tão difícil de exercer como a medicina, pois ainda que seja a mesma doença não se manifesta de igual forma em todos os indivíduos, nem se encontra sempre no mesmo momento de evolução, nem todos os remédios têm o mesmo efeito, sem sua dosagem correta não se revertem as circunstâncias do momento. Apesar disso, todo mundo se sente capaz de dar um conselho, de formular uma opinião e, às vezes, corrigir a própria prescrição do médico. A gravidade do caso é que, na política ou em outras matérias, o conselho não tem relevância, porque não se levam a sério bobagens ou tolices, mas na medicina as consequências disso costumam ser terríveis, porque, à vista ou escondido, o remédio do *amigo especialista* quase sempre deriva em graves consequências (ibidem, tradução nossa, *destaques do autor*).

A indignação de Martinez Vargas ancorava-se nas consequências terríveis que podiam acometer as crianças quando os costumes populares se intrometiam na seara responsável da medicina social, como o caso do menino a que o médico aludiu. Dessa forma, ele finalizou sua prescrição:

O menino, que deixei de ver no dia seguinte, esteve prestes a morrer e caso não morresse, já havia sofrido dores intensas, teve queimaduras terríveis que, se não esgotaram sua vida, pelos sangramentos constantes ou pelas supurações extensas, deve ter ficado com cicatrizes que o deformaram, ou perderia um dedo, ficando com dificuldades de caminhar e arrastando por toda sua vida as penalidades que o impusera uma mãe ignorante e uma amiga pérfida e intrometida (ibidem, tradução nossa).

Percebemos que uma das várias responsabilidades do médico escolar e, invariavelmente, da escola, era proteger a infância da “ignorância” e das ações desastrosas realizadas pelos seus próprios pais ou por aqueles que a tutelavam. A preocupação da medicina social com a criança era tão latente que paira nessa ambiência (ao menos no ocidente) um consenso: os pais poderiam ser um perigo para a infância, e o Estado deveria protegê-la. “Infelizmente, a totalidade dos depoimentos evidencia que as crianças de ambos os sexos carecem de mais proteção contra seus pais do que qualquer outra pessoa” (Sheffield Town Council, 1886, p. 26), constatava a comissão inglesa da *Children’s Employment Commission*, em 1866. Apesar de estar circunscrito em uma investigação acerca dos acontecimentos sobre trabalho infantil na Inglaterra há quarenta anos antes, esse dado revelava a preocupação com a proteção da infância partilhada por diferentes reformadores sociais, naquele momento; uma ambiência compartilhada por diferentes sujeitos históricos ao longo do século XIX e início do XX. O relatório da referida comissão ainda afirmava: “As crianças e adolescentes têm direito que a legislação os proteja contra o abuso da autoridade paterna, que alquebra prematuramente sua força física e os rebaixa na escala dos seres morais e intelectuais” (idem, p. 40-41).

Os pais e todos os adultos que, de alguma maneira, tutelavam a infância poderiam ser cotados como um perigo para a manutenção de sua saúde caso não estivessem orientados pela medicina social. Para se evitar esse perigo, na Escola Moderna de Barcelona, o manual “*Botequín Escolar*”, de Martinez Vargas, surgiu com a função de orientar os docentes e alunos mais velhos sobre as formas de tratamento de enfermidades e tipos de acidentes mais comuns nas escolas<sup>60</sup>. O manual compunha-se de uma seleção de materiais e substâncias que deveriam estar presentes no *botequín* de uma escola (bicarbonato de sódio, álcool, algodão, gaze etc.). Além disso, o manual conservava uma linguagem simples e objetiva, tendo em vista que deveria ser um guia para “remediar imediatamente as perturbações que o escolar possa sofrer e atender os acidentes segundo a técnica atual” (VARGAS, 1905, p. 4, tradução nossa), um instrumento de orientação que daria condições àqueles agentes que atuavam com

---

<sup>60</sup> Para mais detalhes desse manual, tais como sua materialidade, circulação etc., ver: Velazquéz Vicente (2008).

os escolares de realizarem corretamente as ações terapêuticas e manobras de tratamento de acidentes, como escoriações, cortes, ossos quebrados etc., não permitindo, dessa forma, as condutas embasadas pela “ignorância rotineira” e pelos costumes populares.

Por outro lado, sendo inato no homem a tendência de aliviar as dores do próximo, antes de deixar aquele abandonado pela sua própria ignorância, deve-se educá-lo, para liberá-lo de suas práticas rotineiras, absurdas e perigosas, de forma a não lhe permitir dizer que é *cem vezes pior o remédio do que a enfermidade* (ibidem, tradução nossa, destaques do autor).

Podemos notar que, para Martinez Vargas, a função primordial do médico escolar e, decerto, da medicina social, seria amenizar as dores dos que sofrem e impedir os danos do sofrimento aos enfermos; um espírito voluntarioso de alteridade e solidariedade emanava dessa prática médica. Para impedir esse sofrimento nas crianças, fazia-se necessário também interromper a medicina popular e corrigir os maus hábitos inerentes a essa prática, como acreditava Martinez Vargas. Ao tratar sobre as feridas e escoriações na escola, o médico advertia que: “Péssimo costume e perigoso é aplicar sobre essas feridas os dedos sem lavar, panos sujos, teia de aranha, tira de seda ou papel de bala molhado com saliva; a saliva é um dos líquidos mais perigosos” (idem, p. 19, tradução nossa). Os costumes a serem combatidos podiam ser aqueles menos relevantes, como um tipo de pano, como a seda, erroneamente usado para cobrir as feridas, ou aqueles mais absurdos, que não tinham congruência com as condutas científicas ou qualquer embasamento empírico que elas pudessem sustentar, como colocar teia de aranha no machucado. Somente as recomendações da medicina social – com suas constatações decorridas de experiências e estudos de caso que carregavam credibilidade, com sua alquimia, com a seleção de substâncias e sua sistematização muito bem medida para ser executada – seriam tributadas de status de verdade.

Quando for necessário se curar uma ferida, se lavar as mãos com esmero, com água e sabão; depois, com algodão conservado em frasco de cristal ou em seu invólucro de origem e molhada com fenol, se limpará suavemente a superfície; caso, após a limpeza, continue sangrando a ferida, se colocarão umas gotas de vaselina, e, se esta não for suficiente a deter o sangue, umas gotas de adrenalina; feito isso, se limpa com esmero a pele ao redor, borrifará ortoformo<sup>61</sup> (eucáina), se cobre com um pedaço de gaze e a enfaixe; se a ferida é muito superficial, pequena e não tem sangue, pode-se colocar ou um pedaço de seda inglês molhado, não com saliva, mas com fenol ou uma tira de esparadrapo (idem, p. 19-20, tradução nossa).

Existe todo um procedimento particular de se operar, ao mesmo tempo que toda a sua prescrição comporta elementos de uma retórica científica, lança valor e credibilidade quando destaca suas substâncias químicas com nomes complexos e científicos, seus artefatos e itens

---

<sup>61</sup> Ortoformo é um anestésico local para uso na superfície da pele.

extraídos de compartimentos específicos (nada daquela bobagem de teia de aranha ou papel de bala com saliva); sugere-se o local adequado para a melhor conservação desses itens, e toda uma sistematização de procedimentos escalonados por etapas muito bem determinadas, nas quais se preveem diferentes possibilidades de ação – uma racionalização dos procedimentos que se antecipam à experiência com o propósito de melhor atuarem sobre a mesma. Todavia, esse modo de operar com a prescrição tem um objetivo bem localizado, a saber, fazer os outros agentes pedagógicos serem também capazes de intervir na cura e nas terapias, sob orientação da medicina social. Muitos dos acidentes com as crianças, na escola, poderiam ser assistidos sem a presença de um médico; por isso era necessário que os docentes tomassem responsabilidade por eventuais problemas, como, por exemplo, as fraturas.

Mesmo na escola ou em excursões, é possível que ocorra uma fratura ou fissura de um osso (nas crianças). As mais frequentes são de fêmur, úmero, de clavícula e da tíbia. O tratamento definitivo desse tipo de lesão requer um cirurgião. Mas os primeiros auxílios podem e devem ser aplicados pelo professor ou o médico da escola (idem, p. 21-22, tradução nossa).

Apesar da responsabilidade maior ser do médico, quanto ao tratamento definitivo, o professor deveria ser um agente auxiliador nesse processo. Pensar em manobras de manejo de membros, fazer tipóias nos braços ou imobilizar pernas parecem ser responsabilidades razoáveis destinadas aos professores. No entanto, Martinez Vargas considerava que os docentes poderiam fazer suturas e costurar feridas mais profundas ocasionadas em acidentes na Escola Moderna. Por isso, o manual explicava os detalhes das manobras para os professores as executarem, servindo-se, inclusive, de imagens.

O tratamento desse tipo de ferida é o mesmo que na descrição da secção anterior; higiene das mãos, limpeza das feridas e contenção da hemorragia; em seguida se procurará a aproximação das bordas do corte, e para se manter unidas as bordas se utilizará fitas adesivas, caso não seja suficiente ou não gerem confiança, se costurará a ferida. Com uma pinça, se segura um dos lados e se passa uma agulha com linha de seda de fora para dentro, por cima da ferida; depois, se toma com a pinça o outro lado e se passa a mesma agulha de dentro para fora até sair a agulha do lado da pele saudável. Então, só resta fazer um nó com a seda, bem apertado, até que as duas bordas do corte estejam em perfeita união. Reforça-se o nó e corta-se o excesso de seda sobrando. Caso este ponto da sutura não seja suficiente para manter a ferida fechada, se dará um ou dois a mais, ou quanto for necessário para que os lábios estejam ajustados em toda a sua extensão (idem, p. 20-21, tradução nossa).

Não fica explícito no manual como esse tipo de tratamento ocorreria sem um método anestésico para mitigar a dor, permitindo que o docente executasse a manobra. Parece-nos pouco provável que esse tipo de acidente tenha sido solucionado por professores na Escola Moderna. O que podemos extrair de relevante nessas passagens é a intenção de Martinez Vargas de querer capacitar todos os agentes pedagógicos, mas sobretudo os professores, com

os conhecimentos de tratamento que estavam estabelecidos pela medicina social. Seria a partir desse guia, único conhecimento capaz de tratar os sofrimentos dos escolares, que os demais sujeitos deveriam atuar quando necessário.

**FIGURA III** – IMAGENS DO *BOTEQUIN ESCOLAR* SOBRE ALGUMAS MANOBRAS TERAPÊUTICAS.

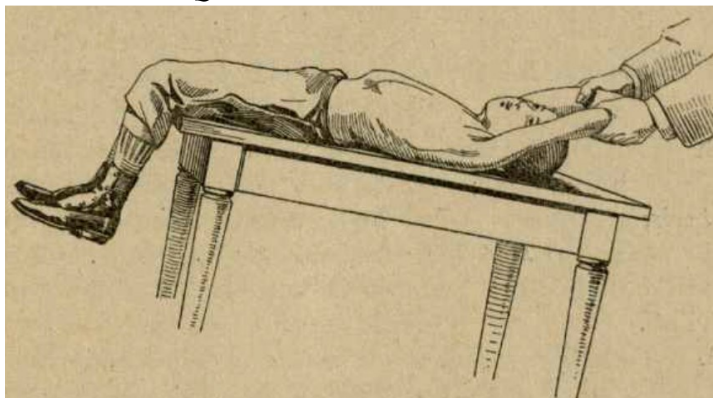


Fig. 3.<sup>a</sup>—Maniobras de respiración artificial. 1.<sup>er</sup> tiempo.

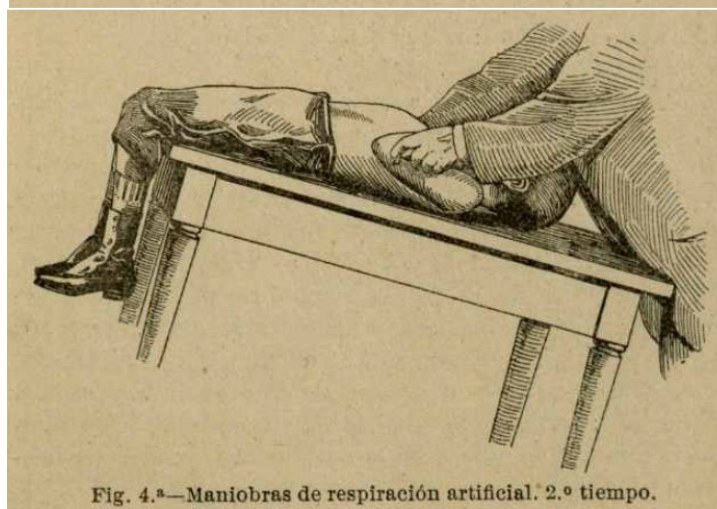
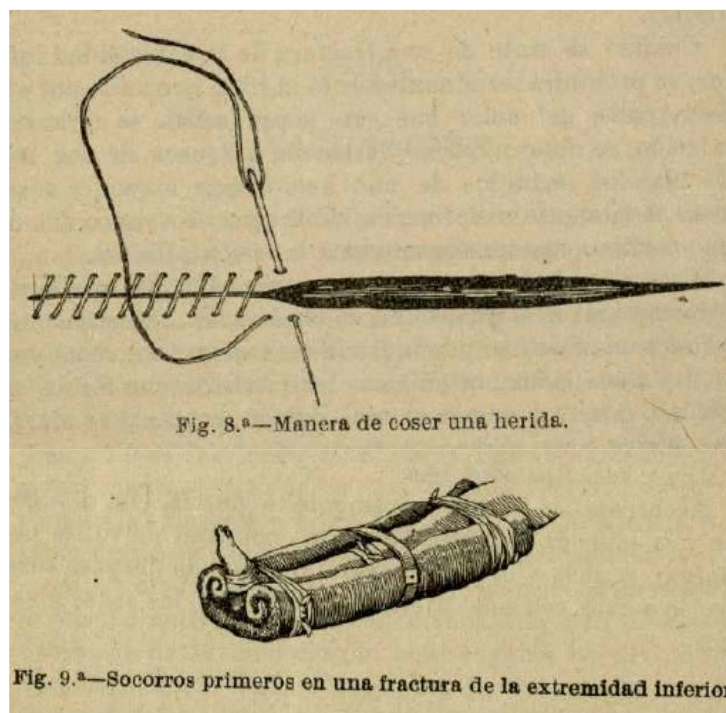


Fig. 4.<sup>a</sup>—Maniobras de respiración artificial. 2.<sup>o</sup> tiempo.



Fonte: Vargas. *Botequín Escolar*, 1905.

De acordo com o que examinamos nesse tópico, foi possível constatar que a Escola Moderna de Barcelona creditava a Martinez Vargas a competência no combate a essas tradições populares, consideradas como ignorância rotineira, tradições oriundas dos costumes de uma população cujo conhecimento medicinal fora legado da experiência e da sensibilidade. A interpretação desses métodos e costumes populares pelos médicos traduzia-se na incapacidade de a população se dar conta da realidade ou do perigo de seus usos, ao mesmo tempo que não compunham o escopo do pensamento racional e científico. Uma vez constatada essa disparidade entre a tradição popular e o conhecimento científico, foi destinada à escola, nesse caso à Escola Moderna, o dever de suprir e corrigir essas limitações da população. Seriam inculcados os saberes higiênicos nas crianças, estendendo-se também, sempre quando possível, um saber à altura dos conhecimentos científicos aos pais e a todos os adultos que tomassem a criança a seus cuidados. Diante de tudo que foi exposto, podemos afirmar que o médico escolar se lançava como o paladino da ciência e protetor da infância na escola.

Não é inapropriado lembrarmos as observações de Thompson sobre a educação formal (escolar), no ensaio “Educação e experiência”, presente no livro “Os Românticos”. Nele, o autor – explorando o contexto “popular” da Inglaterra vitoriana até o desenrolar do século XIX e os costumes das pessoas comuns impressos nos poemas de Wordsworth – observa que a educação formal acabou por distanciar as pessoas comuns de suas tradições e costumes culturais, um paradigma educacional que carregava atributos racionais e científicos e implicou

a desvalorização dos conhecimentos adquiridos pelas “classes populares” por meio de suas experiências do cotidiano. Podemos dizer que a educação formal pretendia condicionar essa população a “novos” horizontes que estavam sendo estabelecidos sob o jugo da ciência, desviando-a dos seus dialetos, festividades, cerimoniais religiosos etc.

(...) a educação se apresentava não apenas como uma baliza na direção de um universo mental novo e mais amplo, mas também como uma baliza para longe, para fora, do universo da experiência no qual se funda a sensibilidade. Além do mais, na maior parte das áreas durante o século XIX, o universo instruído estava tão saturado de reações de classe que exigia uma rejeição e um desprezo vigoroso da linguagem, costumes e tradições da cultura popular tradicional (THOMPSON, 2002, p. 32).

Como afirma o autor, o legado da experiência trazido pelos alunos até a escola era identificado como impróprio, inculto, desprezível, quando confrontado com o saber científico. Decerto, a escola agia de modo refinado na imputação do saber popular. Thompson deixa evidente que a escola transforma as sensibilidades dos alunos pelo constrangimento às suas tradições, conduzindo-os à rejeição de sua própria cultura de origem. Assim, o autor destaca:

(Após a Revolução Francesa) Durante um século ou mais, a maior parte dos educadores da classe média não conseguia distinguir o trabalho educacional do controle social, e isso impunha com demasiada frequência uma repressão à validade da experiência da vida dos alunos ou sua própria negação, tal como a que se expressava em dialetos incultos ou nas formas culturais tradicionais. O resultado foi que a educação e a experiência herdadas se opunham uma à outra. E os trabalhadores que, por seus próprios esforços, conseguiam penetrar na cultura letrada, viam-se imediatamente no seu lugar de tensão, em que a educação trazia consigo o perigo da rejeição por parte de seus camaradas e a autodesconfiança (idem, p. 36).

O historiador inglês defende que a escola racional e científica acabou por censurar os costumes populares. Ante a teoria de Thompson, acomodando-a às experiências da Escola Moderna de Barcelona e às intermediações de Martinez Vargas, podemos sugerir que a atuação do pediatra esteve determinada por propósitos similares. Martinez Vargas utilizou-se das ciências médicas para prescrever orientações pedagógicas à Escola Moderna, notabilizando que os castigos físicos e a medicina popular eram costumes “impróprios” e “danosos” para a infância e censurava esses costumes sob a justificativa de que faziam parte de uma tradição popular que deveria ser abandonada.

Por sua vez, as investidas reformadoras da medicina social que defendia a necessidade da medicalização da infância e da transformação dos costumes populares parecem ter sido aceitas facilmente pela Escola Moderna. Isso porque as prescrições de Martinez Vargas se coadunavam com os propósitos da Escola Moderna de Barcelona, a saber: reformar a vida da população mais pobre por meio dos saberes higiênico-sanitários com vistas ao melhoramento



de sua saúde física e aprimoramento de sua condição de existência. Sobre este pretexto do ensino higiênico-sanitário na Escola Moderna, trataremos na sequência.

### **3.2. Retificar o corpo e regenerar a moral da infância com vistas ao propósito libertário**

É ponto pacífico, como vimos no tópico anterior, que o movimento de proteção da infância, impulsionado pela retórica reformista da medicina social, tentava obliterar as tradições e costumes populares, cujo vetor de transmissão foi reforçado pela instituição escolar. Por outro lado, essa mesma retórica se estabelecia como uma forma de modular os corpos da população mais pobre, tendo como parâmetro de medida o corpo burguês. Principalmente no ocidente, essa narrativa biologicista ganha proeminência, fortalecida por estudos e pesquisas antropométricas e etnográficas que enfatizavam as vantagens da população ariana e burguesa comparada a outras raças e classes sociais. No contexto ocidental que observava o crescimento da retórica do “progresso”, Hobsbawm (2019) afirma que “a humanidade estava cada vez mais dividida na cepa enérgica e talentosa da classe média e nas massas indolentes, condenada à inferioridade por suas deficiências genéticas. Apelava-se à biologia para explicar a desigualdade, em particular aqueles que se sentiam destinados à superioridade” (p. 56).

Na esteira desses acontecimentos, a escola na modernidade ganhava relevo e, apoiada pelas ciências médicas e os diferentes conhecimentos dela derivados, tais como psicologia, puericultura, higiene, fisiologia humana e pediatria, inventariou um conjunto de ritos, procedimentos, comportamentos e hábitos que deveriam ser inculcados e praticados pelas crianças, principalmente aquelas vindas das classes trabalhadoras, com o propósito de formar os futuros cidadãos ascéticos, higienizados e limpos nos corpos e na moral. Frente ao desafio de formar um povo regenerado, capaz de superar os males causados pela industrialização e pela urbanização das cidades (fome, doenças e as péssimas condições de trabalho), emergia entre os círculos intelectuais a retórica de tutelar a criança pela escola, para que, por meio dela, a criança se protegesse das mazelas dessa sociedade ainda enferma.

Portanto, a escola tomou um papel assistencial e de proteção da infância. Considerada como um ser frágil, indefeso e ingênuo, sua salvaguarda pela escola se tornou essencial nessa nova realidade moderna. Logo, foram conduzidas mudanças legislativas com o claro propósito de ampliação da tutela da escola sobre a infância, a exemplo da obrigatoriedade escolar (já mencionada anteriormente).

Diante disso, no contexto espanhol não existe nenhum estranhamento ao se afirmar que a ILE tenha sido a principal experiência educacional e a representante do movimento reformador pedagógico no país, tendo papel relevante na modernização educacional, tanto nos aspectos legislativos – fazendo pressão na esfera política - quanto nos novos métodos pedagógicos. Ainda, de acordo com Bellester e Perdiguero (1998), a ILE teve atuação fundamental na construção do ideário regenerador da moral e do corpo na criança, desde sua fundação e no decorrer das últimas três décadas do século XIX. Nomes como Francisco Giner de Los Ríos, Laureano Figuroa, Pedro de Alcântara, Ricardo Rubio e Manuel Bartolomé Cossío eram representantes desse grupo de pensadores educacionais associados à ILE, que enfatizaram a necessidade de uma educação que regenerasse a moral e a saúde física do povo espanhol. No entendimento da *Institución*, a moral e o corpo do cidadão espanhol estavam debilitados pelos anos de descaso e esquecimento dos governos para com a educação popular, o que justificaria o atraso educacional e cultural do país, se comparado a outros países europeus (BELLESTER; PERDIGUERO, 1998). Isso se refletia na falta de estudos sobre a saúde da criança e nas péssimas condições das escolas na Espanha, como denunciava Ricardo Rubio:

Ainda nada foi estudado na Espanha sobre o estado físico das crianças em idade escolar, como base e ponto de partida para tentar conscientemente as reformas que a saúde das crianças exige na escola.

Devido às influências perniciosas atribuídas à vida escolar que os que se preocupam com esses problemas lamentam no exterior, e por causa das aplicações analógicas, suspeitamos que muitas dessas influências também sejam sentidas em nosso regime, talvez nem todas, e talvez outras das quais não há menção (RUBIO, 1893, p. 145, tradução nossa).

A preocupação com o melhoramento da saúde física da população era um dos propósitos que envolviam os intelectuais associados à ILE. Em texto publicado em seu boletim (BILE), do Dr. Ilírio Guimerá, foi ressaltado o importante papel da ILE no estímulo à formação física e à manutenção da saúde das crianças na Espanha.

Há doze anos, a *Institución*, separando-se e modificando os costumes até então prevaletentes na Espanha em questões de regime e disciplina escolar, estabeleceu jogos, excursões e viagens como parte integrante de seu programa educacional, cuja direção foi confiada aos próprios professores. Eu realmente acreditava que estava atendendo a uma necessidade de educação física em nosso país, mas o que ele realmente estava fazendo era responder a um sentimento geral que, embora de forma latente, encorajava todos os pedagogos da Europa (GUIMERA, 1889, p. 33, tradução nossa).

O médico ainda ressalta: “A saúde física de homens civilizados é cada vez mais comprometida pela falta de exercício” (ibidem, tradução nossa); portanto, era necessário

sistematizar um programa de conhecimentos e atividades físicas para o desenvolvimento das capacidades corporais da criança. Em outro texto, publicado ainda na BILE, foi mencionado um conjunto de preocupações atentando-se para a elaboração de um programa de educação física para as crianças na escola. As orientações concentravam-se sobre a conservação do espaço escolar (arquitetura, ventilação, iluminação), hábitos e costumes (alimentação, vestuário, banhos e lavar as mãos), locais apropriados para exercícios físicos e os tipos de atividades mais recomendadas para o desenvolvimento corporal e saudável das crianças.

E, como tornar a importância dessa questão mais cara seria ofender sua ilustração e o carinho que você dedica a seus filhos, vamos entrar plenamente nela, raciocinando os pontos que a educação física na infância compreende que, em minha opinião, são eles: *alimentação, vestuário, ventilação, exercício muscular, higiene, entretenimento e terapêutica* (GUTIERREZ, 1881, p. 61, *destaques do autor*, tradução nossa).

Sem a intenção de analisarmos cada ponto elaborado na orientação descrita pelo autor, o que devemos destacar é a presença do debate sobre educação física conduzido pela ILE. A *Institución* promoveu uma discussão que, devido às condições sociais e econômicas no país, se tornava necessária, sistematizando um conjunto de preocupações voltadas para a formação do corpo e da saúde física da criança.

Esse movimento de surgimento de iniciativas educacionais e higienistas fica mais latente com a crise de 98. São enfáticos os prejuízos causados pela falta de salubridade das grandes cidades industriais na Espanha. A grande concentração populacional nas metrópoles gerou uma intensificação das desigualdades sociais: fome, péssimas condições de moradia, contágio de doenças causadas pela aglomeração de pessoas e a falta de conhecimento sobre higiene – tudo isso teve como efeito um aumento na mortalidade infantil. Segundo dados dos anos de 1900 a 1905, morriam cerca de 32% das crianças com idade de 0 a 5 anos. Isso era mais que o dobro comparado a outros países europeus (MORENO; VIÑAO, 1998). Em 1901, por meio de real decreto, o Conde de Ramanones ampliou a idade obrigatória para permanência da criança na escola (antes era dos 6 aos 9 anos, passando para 6 aos 12 anos) e incluiu a disciplina de “Exercícios Corporais” e “Higiene e Fisiologia Humana” nos programas das escolas públicas (VIÑAO, 2004). Além disso, ocorreu a oficialização do ofício de inspetor médico-escolar ainda nos primeiros anos do século XX, cuja função seria inspecionar as condições higiênicas das escolas públicas (limpeza e condições materiais e arquitetônicas) e dos alunos (asseio e monitoramento antropométrico) (MAR DEL POZO ANDRÉS, 2000).

Em Barcelona, as preocupações com o menor abandonado e o intento na regeneração higiênico-sanitária da saúde e da moral do povo espanhol impulsionaram os intelectuais

religiosos e nacionalistas a se deterem, também, nas problemáticas da educação. As congregações religiosas foram instituições de relevo nesse momento, como a Sagrada Família. Através dessas iniciativas, surgem escolas congregacionistas atentas à formação do corpo e ao melhoramento físico do futuro cidadão-cristão. Ainda mais relevante são as escolas nacionalistas, que alçam proeminência com os movimentos integralistas e ligas regionalistas envolvidas com a “libertação da Cataluña”. Impulsionadas por atores da burguesia catalã, tais como Eugenió D’ors (1881–1954) e o político Enric Prat de la Riba (1870–1917), esse movimento estimulava a abertura de escolas, nas primeiras décadas do século XX, com notado propósito de regeneração moral e física das crianças pobres. Essas escolas estabeleceram a ginástica sueca como método eficiente para os exercícios corporais e para a formação dos corpos das crianças. Conhecido como “*La Veu da Catalunya*”, esse ideário cultural ganhou popularidade e teve como finalidade a europeização do povo espanhol e a formação dos novos resistentes da cultura catalã (TORREBADELLA FLIX, 2020, p. 6-7).

Esses são alguns dos efeitos gerados quando políticos e reformadores sociais se depararam com os problemas originados das penúrias das classes populares. Os fatos fizeram com que governo e intelectuais espanhóis reagissem ao “fracasso” espiritual e físico da população mais pobre. Assim, era preciso sistematizar um plano de ação que contribuísse para a formação da criança, futura cidadã – aquela parcela da população que, com os braços fortes e vigorosos, levaria ao progresso da nação e estaria alinhada aos costumes e hábitos liberais-republicanos, considerados os mesmos costumes e hábitos dos países avançados. Em suma, a retórica de regeneração do povo espanhol tinha como finalidade última a sua europeização ao modelo burguês-liberal (HOBSBAWM, 2019).

Isso pode ser identificado na conferência realizada por Rafael Labra, então reitor da ILE, no primeiro Congresso Pedagógico Espanhol, em 1892, em que salientava a necessidade da formação da robustez física da criança e do melhoramento da sua saúde, com vistas a um projeto de sociedade que deveria ser estabelecido na Espanha. Labra afirmava que era preciso um conjunto de iniciativas, orientadas pelas ciências médicas e higienistas, direcionadas para um benefício comum – a educação física da infância espanhola.

Mas para você chegar à ginástica e à natação como elementos do ensino primário, combinados com a educação propriamente dita; devemos ir aos *jogos escolares* de maneira sistemática, às *colônias escolares* nas montanhas ou na praia, à excursão organizada com o duplo objetivo educativo e revigorante, à generalização da medida antropométrica e, finalmente, ao pedido demonstrado por indivíduos e autoridades para fixar a capacidade das salas de aula e as condições de luz, ar, calor etc. etc. dos estabelecimentos pedagógicos. Tudo isso só é possível com a cooperação de avanços consideráveis em outras áreas da ciência, principalmente na medicina e na higiene (LABRA, 1894, p. 167, tradução nossa).

Ao longo da conferência, Labra apontava diversos elementos nos quais a escola, juntamente com os diferentes agentes preocupados com o melhoramento da saúde física da população espanhola, deveria se concentrar para incutir e desenvolver os conhecimentos necessários para a transformação do povo espanhol em um povo digno, melhorado e fortalecido física e moralmente. Afinal, para ele, o povo espanhol deveria ter as mesmas capacidades que os outros povos europeus. Para tanto, Labra sugere um modelo educacional que deveria ser seguido com fins a concorrer com outros nesse contexto plural de propostas pedagógicas. Diante disso, o conferencista, justificando a importância da realização daquele congresso pedagógico, salientava a necessidade de o projeto liberal continuar a ser proeminente, a efetivar suas proposições e manter-se consolidado tal como a representação da maioria, para não permitir que nenhum projeto socialista pudesse obliterar o que estava sendo desenvolvido pela Europa e reproduzido na Espanha.

Este trabalho (o Congresso Pedagógico) adquire nestes últimos dias maior importância, devido a dois fatos que, bons ou ruins, já são irredutíveis e irrevogáveis na ordem política: o primeiro é o império da democracia e o estabelecimento do Sufrágio universal e do Júri; o outro, o surgimento do socialismo, com críticas mais amplas e pretensões práticas de maior ou menor urgência. - Neste trabalho, a cultura da maioria não pode ser indiferente à sociedade, porque a influência (socialista) não é mais remota nem indireta (idem, p. 162, tradução nossa).

Notamos no discurso de Labra a prioridade ao modelo político liberal, o modelo que deveria ser estabelecido e deveria ganhar proeminência comparado a outros na Espanha. Na compreensão de Labra, aquele congresso não poderia ser indiferente ao fato de outros modelos educacionais e políticos estarem ganhando popularidade, emergindo como uma proposta crítica e de enfrentamento ao projeto educacional liberal que vinha se desdobrando na Espanha. Assim, por consequência, seria necessário um combate a esse projeto minoritário (dos socialistas); nenhuma outra influência ao povo espanhol poderia ganhar popularidade além do programa republicano liberal.

Esse é um indicativo da preocupação partilhada entre os intelectuais e os pedagogos liberais naquele congresso, demonstrando que o campo educacional, também, era um campo disputado entre liberais e socialistas. Portanto, no meio desse contexto de valorização educacional, preocupação com a saúde da criança e do povo espanhol, os anarquistas igualmente se apropriam dessa bandeira. Estavam preocupados com os cuidados com a classe trabalhadora, com o melhoramento de sua higiene e saúde, propondo um modo de fornecer meios aos mais pobres para superarem os prejuízos causados pelo capitalismo. Podemos verificar isso em alguns textos publicados no periódico anarquista “*La Huelga General*”

(1901-1903), impresso em Barcelona e financiado por Ferrer y Guardia, que contava com colaboradores como Élisée Reclus, Anselmo Lorenzo e o pedagogo francês Paul Robin.

É justamente Robin quem atentava para as condições sanitárias e higiênicas da classe trabalhadora e a necessidade de politizar essa condição. O pedagogo francês abordava um tema sensível da classe operária, que era sua prole, e as preocupações que essa classe deveria ter com o controle de natalidade.

A greve geral, ideia hoje difundida com força e insistência entre trabalhadores conscientes, anuncia a ruína do regime capitalista que tantos séculos atrás tiraniza a humanidade.

Contra ela, a minoria insignificante de plutocratas que ocupa o topo da classe dos opressores tem um recurso que sempre os favoreceu e que ainda possui: a imprudência procriadora da massa, a imprevisibilidade fatal com que os proletários trazem ao mundo muitos filhos, dos quais um grande número morre nas primeiras idades depois de ter sofrido os que os rodeiam; os sobreviventes irão, em grande parte, reforçar o rebanho sombrio dos vagabundos, cuja inércia dificulta reivindicações corajosas, e o resto irá para as fileiras dos carrascos que apoiam os governos (ROBIN, 1902, p. 3, tradução nossa).

Na concepção de Robin, o regime de vida da classe trabalhadora e de seus filhos era uma condição deplorável pela pobreza inerente e deveria ser superada. Essa condição estava associada à forma de dominação imposta pelos governos capitalistas, que negavam a educação científica e higiênica às classes populares, além de impedirem o acesso às condições materiais e econômicas para a manutenção de sua sobrevivência. Devemos recordar que Robin era um malthusiano, assim, sugeria uma campanha de controle de natalidade à classe trabalhadora para diminuir o impacto da miséria e da falta de higiene, pois a conservação de sua existência era considerada como o primeiro passo para sua emancipação: “O primeiro capítulo do programa de emancipação dos trabalhadores, sem o qual todos os outros serão estéreis, consiste na limitação prudente das famílias, na procriação de um pequeno número de crianças.” (ibidem, tradução nossa). Entretanto, o controle de natalidade somente seria possível com o acesso ao conhecimento da “ciência fisiológica” e de uma “higiene especial”. Como reforçava Robin, apenas com a transmissão do conhecimento científico, estando este ao alcance da classe trabalhadora, é que se poderiam tomar novos hábitos higiênicos e superar as condições de pobreza impostas pelo capitalismo: “É necessário que aqueles que conhecem espalhem sua ciência salvadora e regenerativa entre os pobres, e que humanos dignos trabalhem para suprimir a miséria e a opressão em qualquer lugar” (ibidem, tradução nossa).

Essa também foi a concepção de Fernando Tarrida Marmól, outro anarquista colaborador da Escola Moderna de Barcelona. Em texto publicado no mesmo periódico, o anarquista cubano tratou sobre a tuberculose e como essa doença afetava intensamente a

classe operária em Barcelona. Denunciando as péssimas condições das habitações, escolas e indústrias por onde circulavam os operários e seus filhos, afirmou a necessidade premente de uma educação científica que fornecesse o conhecimento sobre higiene às classes populares.

A tuberculose é uma praga social, mais ainda, é uma ameaça contra a humanidade, pior ainda, é um flagelo positivo que nos dizima pela morte e degenera e atrofia pela fraqueza. Além disso, devemos considerar que esta condição é evitável pela instrução e sua consequência racional à higiene (...); e isso (a doença) é intensificado pelo capitalismo que brutaliza a grande maioria dos homens e os reduz à ignorância e à pobreza (TARRIDA, 1902, p. 5, tradução nossa).

É possível verificarmos que estava no campo de debate dos anarquistas o estado sanitário e de saúde física das classes trabalhadoras. Superar as condições de pobreza e miséria das classes populares deixadas pelo capitalismo parece uma pauta a ser colocada diante da luta contra o capitalismo. As condições de insalubridade, fome e miséria das classes populares na Espanha eram comuns, sobretudo nas cidades mais industrializadas como Madrid e Barcelona (MAYOR MAYOR, 2002). Portanto, os anarquistas entendiam que, para superar essa condição de subalternidade, a luta deveria estar concentrada em um duplo propósito: conservar a existência das classes operárias, ou seja, sua sobrevivência no mundo; e conquistar os mesmos benefícios conservados pela burguesia como patrimônio privado. Esse último propósito estava associado ao anseio de partilhar os bens humanos – tudo que era produzido pela humanidade deveria ser distribuído a todos. Desse modo, os anarquistas reivindicam o acesso das classes mais pobres a todos os direitos culturais e conhecimentos científicos (educação integral) e toda condição material necessária para a sobrevivência do homem (moradia, alimentação, vestuário etc.). Aparentemente, a luta anarquista de higienização das classes desfavorecidas estava ancorada na aquisição dos mesmos benefícios que os burgueses conservavam – seus hábitos, costumes e seus conhecimentos sanitários e científicos – para conquistar sua emancipação da condição de dominados e do regime de vida condicionado à pobreza.

Ao se deparar com esse contexto de pauperização da vida e envolvida com esse círculo anarquista, a Escola Moderna de Barcelona também se alinhou a essa concepção de restauração dos bens e privilégios consumidos por uma minoria burguesa. Em seu programa, podemos observar a preocupação em reunir um conjunto de atividades destinadas aos conhecimentos higiênicos e ao melhoramento físico da criança, cujo propósito era explicado pela diretora Clemence Jacquinet.

Os alunos serão ensinados a conhecer o próprio corpo e as regras básicas de higiene elementar que é indispensável praticar para a manutenção da saúde.

Primeiramente, o professor mostrará a estrutura do corpo humano: o esqueleto, depois os músculos, órgãos de movimento, fazendo entender que os ossos nem sempre têm a mesma dureza, já que os ossos são completamente moles na criança e que não adquirem consistência até a finalização do crescimento, sendo de suma importância permanecer sempre em movimentos regulares para não alterar a forma dos ossos quando ainda mantêm a flexibilidade. (JACQUINET, 1901, p. 37, tradução nossa).

Jacquinet apresenta o programa sobre “Higiene” e “Fisiologia Humana”, justificando que sua necessidade estava em esclarecer para as crianças sobre o corpo humano e as formas de conservar sua saúde física. Isso se tornava essencial, pois era preciso superar qualquer aparência e presença de deficiência física no corpo. “A deformação do esqueleto não é apenas uma desvantagem física, mas causa sérios distúrbios à saúde, forçando os órgãos internos a tomar uma posição anormal” (ibidem, tradução nossa).

O corpo da criança deveria respeitar seu crescimento natural, e qualquer anormalidade aparente, que se acomodasse como uma forma degenerativa ao corpo da criança, deveria ser corrigida. Portanto, para possibilitar esse modo de intervenção no corpo e uma autonomia em que a própria criança pudesse se autocorrigir, era preciso dominar o conhecimento sobre o corpo humano. Como reforçava Jacquinet, era preciso que o professor ensinasse o funcionamento dos

órgãos da digestão, explicará a ação dos alimentos, suas sucessivas transformações, dando os correspondentes conselhos de higiene. Da mesma forma, tratará os órgãos da circulação e da respiração, e depois lidará com o sistema nervoso e os órgãos dos sentidos (ibidem, tradução nossa).

A intenção em regular os corpos com o propósito de melhoramento físico e manutenção da saúde tinha ainda como finalidade atuar na retificação da herança transmitida pelo meio e pelos próprios pais das crianças. Essa concepção toma alguma relevância com estudos, no fim do século XIX e início do XX, que reforçavam a ideia de que seria possível, através da educação, retificar as degenerações biológicas e morais das crianças, sobretudo daquelas oriundas da classe trabalhadora. Nomes como Jean-Marie Guyau, em “*Educação e Hereditariedade*”, publicado em 1890, e Herbert Spencer, em “*Educação Intellectual, Moral e Physica*” de 1888, deixam explícita essa ideia de que era fundamental uma educação que conservasse a saúde física da criança, controlasse a transmissão de doenças, reforçasse sua resistência imunológica com alimentação e exercícios físicos adequados, vigorasse sua saúde e sua força muscular com o propósito de conservar sua altivez, além de incutir “sugestões artificiais”,

(...) porque permitem constatar de facto a possibilidade de criar sempre em um espírito, em qualquer momento de sua evolução, um instinto artificial capaz de



contrabalancear por algum tempo as tendências preexistentes. Se essa introdução de sentimentos novos é possível por um meio totalmente fisiológico, ela deve ser possível igualmente pelos meios psicológicos e morais (GUYAU, 2014 [1890], p. XVII – XVIII).

Modificar hábitos e costumes, transmitir conhecimentos higiênico-sanitários, regular o corpo das crianças por meio de exercícios físicos – esta era uma estratégia usada pela Escola Moderna de Barcelona com a intenção de superar o modelo de corpo e condição sanitária herdado pelas classes subalternas na Espanha. Corpos fragilizados, fracos, degenerados pela fome e pela miséria, as péssimas condições de salubridade das residências, a omissão na higiene pessoal e as condições de suas roupas – tudo isso era um modo de existência de subalternidade, estava associado a corpos menos capazes, inferiores.

Isso pode ser confirmado por algumas publicações presentes no *Boletín*. Numa delas, constava um conjunto de estudos antropométricos que concluíam sobre a inferioridade das crianças, filhos de operários. Tomava-se como critério para conclusões a comparação entre crianças pobres e ricas pelo seu peso, medição craniana, altura, comprimento de membros etc. O autor do texto assim finalizava:

A miséria dá ao corpo do pobre dimensões menores e pode impedi-lo de possuir uma inteligência facilmente desenvolvida. A conclusão é evidente e deve impulsionar a todos para acabarmos com o pauperismo, fonte de males físicos que atrofiam os cérebros, aniquilam as vontades e impossibilitam o despertar das energias liberadoras. (BOLETIN, 1904, p. 22, tradução nossa).

Os estudos biológicos de comparação de raça e classe foram bastante difundidos nos séculos XIX e XX. Atrelados a argumentações eugenistas, esses estudos apelavam às condições biológicas para enfatizar a inferioridade de determinadas raças e classes sociais. Uma das principais referências da eugenia na Europa foi o médico criminologista Cesare Lombroso<sup>62</sup> (1835–1909), “que propunha diagnosticar a possível tendência ao crime por meio da análise das características ‘somatotípicas’ dos indivíduos” (SCHNEIDER; NETO, 2005, p. 114-115). Isso também esteve bastante presente em contexto espanhol em manuais de puericultura (NARCIANDI; ALONSO, 2014) e nos testes antropométricos utilizados nas escolas públicas, com o propósito de estabelecer as classificações dos alunos e verificar suas deficiências. Um importante estudo que trata sobre esse tema é o da historiadora Rosa

---

<sup>62</sup> No século XIX, as teses de criminologia de Lombroso ganham proeminência e baseiam-se na classificação de indivíduos considerados criminosos através de sua verificação antropométrica e aspectos físicos (fenóptico). O médico também se deteve em classificar os criminosos em anarquistas, por meio dos mesmos procedimentos. Isso pode ser mais bem compreendido no estudo de Álvaro Girón (2002). “*Los anarquistas españoles y la criminología de Cesare Lombroso (1890–1914)*”. Revista Frenia. Madrid. Vol. II, nº 2, pp. 81-108.

Bellester (2000), que, analisando diversos médicos autores de manuais e incentivadores desse procedimento, salienta sobre esse momento na Espanha.

De todas as explicações que tentaram elucidar as diferenças, os autores estudados consideraram que o ambiente desempenhou o papel mais importante no processo de desenvolvimento humano, especialmente como fator limitante do potencial hereditário de crescimento. Isso foi particularmente evidente no crescimento de crianças de setores socioeconômicos desfavorecidos. Dessa forma, o estudo do crescimento podia ser considerado um indicador válido para avaliar o estado de saúde da comunidade estudada, seja no bairro de uma cidade ou em um país inteiro. As diferenças socioeconômicas foram, para os estudos que estamos comentando, variáveis mais importantes que os fatores étnicos e hereditários.

Entre os fatores ambientais, o que teve o papel mais importante foi a alimentação, que tem sido invocada como fundamental para o crescimento desde o final do século XIX. (p. 167, tradução nossa).

Parece-nos oportuno ressaltar que esses procedimentos foram bastante utilizados para justificar sobre a fraqueza e a falta de capacidade física e moral de uma determinada condição de existência, geralmente aquela associada às classes trabalhadoras. Analisando a passagem do *Boletim* e o contexto sobre esse procedimento antropométrico, recorrente nesses primeiros anos do século XX nas escolas espanholas, aparentemente o que divide a fronteira entre as duas experiências são as suas finalidades; quer dizer, a base positivista (ao menos o apelo à ciência moderna e positiva e seus procedimentos de medição e interpretação do mundo e das coisas) era comum em diferentes ideologias, uma vez que o século XIX e a primeira metade do XX são considerados os séculos da ciência e do cientificismo, então essa não é uma consideração a se estranhar. É evidente que a publicação da Escola Moderna reforçava, a partir de características biológicas, que os corpos das crianças das classes mais pobres eram menos capazes – isso, como se apresenta no texto, muito pelas condições materiais e do ambiente em que viviam. Dessa forma, era preciso superar sua pobreza, tanto de espírito como corporal, para se libertar. A condição de miséria era o que impedia a classe trabalhadora de ter vontades e energia para se libertar, por isso a necessidade de superá-la. O ponto curioso é que a Escola Moderna se utilize da mesma ferramenta argumentativa para reforçar uma intervenção pedagógica.

Isso também ocorreu em outras prescrições. O entendimento de que a criança deveria superar as condições hereditárias, do meio e dos pais, apresenta-se em outro texto, publicado pelo Dr. G. Montesano. O médico discorria sobre as teorias da hereditariedade e como os pais transmitem para os filhos aspectos biológicos e morais já desde o nascimento. A principal questão enfatizada pelo médico era que a herança transmitida pelos pais aos filhos seria sempre aquela degenerativa, alguma doença, deformidade, deficiência física, insanidade mental, até as tendências ao alcoolismo. Todavia, o autor também afirmava que essa herança

transmitida pelos pais poderia ser desenvolvida anteriormente por meio de sua relação com o ambiente. Desse modo, um local insalubre, sem condições materiais para a manutenção dos procedimentos sanitários, era considerado um ambiente apropriado para desenvolver essas doenças (MONTESANO, 1905).

O fundamental é concluirmos, verificando as citações no *Boletim*, que a Escola Moderna estava alinhada com o propósito de superar a pobreza moral e física das classes populares para interromper essa transmissão hereditária dos aspectos disformes e degenerados na saúde física e moral das crianças. O propósito era o de uniformizar as crianças a esse modelo partilhado entre os burgueses de corpo sadio, forte e vigoroso. O meio escolhido foi a educação, e os jogos aparecem como uma boa atividade para o desenvolvimento físico das crianças. Em texto publicado por Rogelio Columbié sobre os jogos, o autor afirmava que: “O jogo é indispensável para as crianças, quanto à sua constituição, à sua saúde e ao seu desenvolvimento físico” (COLUMBIÉ, 1902, p. 1, tradução nossa). Na concepção do autor, a ciência e a higiene ganham relevo e são os guias que estabelecem a importância dos jogos como regeneradores da constituição física e promotores do desenvolvimento da saúde da criança.

Essas afirmações passaram a ser negadas pela higiene em termos absolutos. Após a crença inveterada de que o que devemos atender é o desenvolvimento de nossas forças físicas, outro conceito passou a dominar no campo da consciência científica. Nesse campo, reconhecem-se, atualmente na autoridade competente, que o estado agradável e o livre desencadeamento das tendências nativas são fatores importantes, essenciais e predominantes no fortalecimento e no desenvolvimento do ser da criança. (ibidem, tradução nossa).

Essa valorização dos jogos não é por acaso. A ginástica somente terá uma maior aceitação nos circuitos pedagógicos espanhóis a partir de 1911, quando foi oficializado o método sueco como o exercício físico a ser utilizado na formação corporal das crianças nas escolas públicas (TORREBADELLA FLIX, 2020). Em pesquisa realizada pela historiadora Rosa Bellester e Enrique Perdiguero (1998), sobre a importância dos exercícios físicos na ILE para o desenvolvimento da saúde dos seus alunos, a autora salienta o quanto os jogos eram valorizados, pois eram considerados um importante exercício físico para desenvolver o vigor da saúde da criança, do fortalecimento do seu sistema sanguíneo e nervoso,

Além disso, o exercício melhoraria a nutrição celular, de modo que todos os sistemas e dispositivos orgânicos aumentariam sua energia. Em resumo, o exercício proporcionaria um aumento do apetite, um sono reparador, uma situação de calma nervosa e a possibilidade de atingir a plenitude da força vital. A ausência do exercício, pelo contrário, causaria dormência e fraqueza muscular. A criança inativa logo se degeneraria em dissoluto, se entregaria à solidão e ao silêncio melancólico, se tornaria indolente, apática, com membros flácidos e um corpo curvado. (BELLESTER; PERDIGUERO, 1998, p. 45, tradução nossa).

Percebemos que o desenvolvimento do corpo da criança e a sua saúde estavam associados à vitalidade, ao aumento de força muscular, a uma maior resistência imunológica e a uma maior altivez corporal. A Escola Moderna ainda atentava para quais atividades físicas eram mais eficientes para a busca desse desenvolvimento corporal da criança. Um debate que se colocava era o estímulo dos jogos ou das ginásticas para o desenvolvimento físico das crianças. Em outro texto publicado no *Boletim* por Rogélio Columbié (1902), o autor salientava que os jogos eram melhores para as crianças porque desenvolviam todo o corpo, não o segmentando com exercícios dedicados para cada membro, como se procedia na ginástica. A utilização da ginástica poderia negligenciar alguma parte do corpo, contudo o autor afirmava que “alguma coisa é melhor que nada. Se pudéssemos escolher entre ficar sem jogos e sem ginástica, ou aceitar o ginásio, correndo com os olhos fechados, optaríamos pelo ginásio” (p. 1, tradução nossa). O fundamental era que a criança realizasse algum tipo de exercício corporal.

Algumas pesquisas sobre a história da educação física consideram a ginástica, principalmente a sueca, como um dispositivo de disciplinarização e domínio dos corpos das crianças – algo que é bastante compartilhado entre os historiadores que se orientam pelas definições de conceitos como “biopolítica” e “biopoder”, vindos de reflexões foucaultianas. Como afirma Torrebadella Flix (2020):

Os exercícios da ginástica sueca são configurados com movimentos fragmentados e ordenados. Neste tipo de exercício, encobre-se todo um doutrinamento para inculcar a docilidade necessária das tarefas fabris ou produtivas. Assim, a ginástica sueca insere-se na lógica da racionalidade técnica do trabalho que requeria o taylorismo, ou seja, usos mecanizados do corpo (p. 9).

Embora sejamos um tanto refratários a essa concepção reducionista e determinista, acreditamos que, para a reflexão sobre a ginástica na Escola Moderna, essa definição tem a contribuir. Possivelmente, a escolha dos jogos a despeito da ginástica pela Escola Moderna tenha mais relação com a definição de uma prática corporal que faça prevalecer a experimentação do corpo de forma livre, experimentar impulsos naturais, espontâneos, uma liberdade momentânea, ao invés de uma deliberada reação à ginástica, por compreendê-la como um dispositivo de domínio do corpo.

Por conseguinte, o estímulo aos jogos também foi ocorrência no manual escrito por J. F. Elslander. O autor belga enfatizava, com argumentos similares, que a ginástica tinha seus limites no desenvolvimento harmônico do corpo da criança: “Diz-se, de fato, que a ginástica, tem apenas um valor limitado na educação dos corpos” (ELSLANDER, 1904, p. 204). O pedagogo ainda ressaltava que a utilização da ginástica, como “exercícios organizados”,

somente tinha função útil como um procedimento terapêutico ou de correção de deficiências corporais na criança.

O exercício organizado pode ser destinado aos adultos quando eles buscam uma preparação para um esforço específico, ou um meio de corrigir deformações originais ou remover certos defeitos físicos ocupacionais ou acidentais; para crianças normalmente constituídas, não é necessário (idem, p. 197).

O autor acrescentava que, quando fosse necessário utilizar a ginástica como atividade corporal para as crianças, se deveria dar preferência ao método natural, aquele que valorizasse os movimentos elementares da criança: correr, saltar, trepar, pular etc. (idem, p. 205). Aparentemente, os jogos eram considerados os exercícios corporais a serem estimulados na educação do corpo da criança na Escola Moderna. Eram atividades mais completas e mais eficientes no que tange ao desenvolvimento da força física e do vigor da sua saúde. Todavia, a ginástica também era praticada e, ao que parece, o método natural, aquele que priorizava os movimentos naturais da criança, estimulado por Elslander, era o utilizado. Sobre isso, explicava Jacquinet:

É inútil dizer que, para nossos alunos, é apenas uma ginástica da mais simples, sem aparelhos de qualquer espécie. A marcha rítmica, a corrida em fila com rodeios e cruzamentos, os vários movimentos dos membros compõem nosso programa (JACQUINET, 1901, p. 25, tradução nossa).

Como afirmava a diretora, a ginástica praticada na Escola Moderna era a mais simples e deveria estimular as atividades e os exercícios que promovessem o divertimento, que valorizassem os movimentos naturais da criança (correr, pular, trepar etc.), que desenvolvessem sua saúde física e a resistência corporal e, por fim, que nunca chegassem ao esgotamento físico da criança: “Eu recomendo expressamente que nunca chegue à exaustão e suprima todos os exercícios que requerem esforço penoso.” (ibidem, tradução nossa).

No entanto a Escola Moderna não centrava seus esforços por educar os corpos das crianças somente por meio daquelas atividades tradicionalmente reconhecidas para este propósito, mas também, investiu nas atividades artísticas para desenvolver as medidas higiênicas e garantir a saúde dos corpos dos escolares, um exemplo disso são as aulas de canto. Em texto publicado no *Boletim*, extraído de uma palestra sobre “*El canto en las escuelas bajo los puntos de vista técnico es higiénico*”, eram descritas as principais preocupações que o professor e a escola deveriam ter para o desenvolvimento da saúde respiratória dos escolares. No texto, o autor afirmava que o professor era um “médico para curar vozes doentes” (BOLETIN, 1906, p. 108, tradução nossa) e dava ênfase à saúde respiratória das crianças:

Vê-se claramente, então, que a primeira regra a ser observada pelo professor de canto é ensinar seus discípulos a respirar bem, a manter a expiração por algum tempo e depois respirar calmamente, sem movimentos visíveis das costas ou do peito. Do ponto de vista higiênico, a respiração diafragmática é um valor alto (idem, p. 107, tradução nossa).

#### Sobre a conservação da saúde dos órgãos vocais:

Do ponto de vista higiênico, é aqui que chegamos à forma de ensino que prevalece hoje. As cordas vocais se esticam excessivamente, a contração é realizada com dificuldade, o trabalho da laringe não é realizado de maneira regular, a criança começa a cantar dando notas falsas e tenta corrigi-las forçando a voz. As consequências desses esforços podem ser extremamente prejudiciais: dobras são formadas nas cordas vocais e nodosidades estão presentes nessas dobras, que geram várias doenças inflamatórias (idem, p. 108, tradução nossa).

E sobre a saúde dos órgãos vocais em decorrência das fases de crescimento da criança: “É um erro grave a criança cantar quando está em seu período crítico de desenvolvimento, indo da adolescência à puberdade, porque pode ser a causa de sérios problemas de saúde.” (ibidem, tradução nossa). As aulas de canto, que eram ministradas pelo Sr. Ezquerria e contavam com o manual de canto escrito por N. Estévanez (MURO, 2009), apresentam somente essas orientações higiênicas no *Boletim*.

Uma importante consideração que devemos salientar quando analisamos esse conjunto de citações é que essa abordagem higienista na Escola Moderna se ocupava em sistematizar, a partir do pensamento racional e científico, uma série de atividades, métodos e conteúdos com a intenção de aumentar as habilidades corporais, o vigor físico e o melhoramento da saúde das crianças. Essa sistematização, como podemos perceber, era bastante estimulada pelo avanço nos estudos da psicologia e do crescimento da infância, que tomavam como parâmetro fases do crescimento da criança para o planejamento de exercícios para a formação de seus corpos.

Mas a intervenção da Escola Moderna na formação dos corpos das crianças também se dirigia à modificação de hábitos e costumes. As preocupações com o asseio, tanto do corpo quanto das roupas, com a postura e os hábitos que se direcionassem a procedimentos de civilidade, eram orientações frequentes nas prescrições e práticas de atividades conduzidas com o propósito de uniformizar as crianças a um modelo de corpo higienizado. Podemos verificar isso nas “inspeções de limpeza”. Essas inspeções ocorriam todos os dias em dois momentos, na entrada dos alunos e no retorno do recreio para a sala de aula. A diretora Jacquinet explicava que: “A inspeção de limpeza é muito necessária nas aulas preparatórias. Nesse ponto, o professor não tolerará a menor negligência, observando para que todos os alunos apresentem, em sua pessoa e em suas vestimentas, um aspecto irrepreensível” (JACQUINET, 1901, p. 10, tradução nossa) e “as crianças serão avisadas de que a cabeça, o rosto e as mãos serão examinados todas as manhãs e tardes” (idem, p. 11, tradução nossa).

Essas inspeções de limpeza ocorriam fora de sala de aula, “por exemplo, no recreio quando o tempo possibilitar, permitindo o acesso à sala de aula apenas para crianças consideradas dignas de entrar” (ibidem, tradução nossa).

Embora o professor devesse estar atento à fiscalização das mãos, rosto, cabeça e das roupas das crianças, para que não entrassem na sala de aula sem a devida higienização, Jacquinet salientava que esse mesmo professor deveria também ter sensibilidade para com as condições dos alunos, uma vez que a falta de trato higiênico era uma condição da ingenuidade infantil; assim, o professor não deveria humilhá-los por esse motivo: “Mas como essa visita, como tudo relacionado à educação, exige muito cuidado, para ser eficaz, ela deve ser minuciosa sem degenerar em vexatória.” (idem, p. 10, tradução nossa). Portanto, segundo a diretora Jacquinet, os professores, para a inspeção de limpeza dos escolares, deveriam estar em conformidade com alguns procedimentos: 1. era preciso evitar “a utilização de um tom severo” (idem, p. 11, tradução nossa). O papel do professor, como salienta a diretora, era “mostrar reação de espanto pela falta de jeito da criança que não sabe se limpar e que deve ser entregue ao representante para ensiná-la a se lavar, considerando que é muito vantajoso forçá-la a fazer isso sozinha” (ibidem, tradução nossa); 2. quando possível, encaminhar “os alunos a tomar banho pelo menos uma vez por semana” (ibidem, tradução nossa) na própria Escola; e 3. o professor deveria explicar sobre “as vantagens da limpeza e as desvantagens da sujeira” (idem, p. 10, tradução nossa), estando suas orientações concentradas nos “assuntos de higiene do corpo e de limpeza, expondo as vantagens dos banhos, das lavagens gerais, etc.” (idem, p. 11, tradução nossa).

Percebemos que existia uma racionalização do comportamento, uma tentativa de modelar hábitos na criança, com a argumentação de melhoria de sua saúde física. Essa intervenção tem o claro propósito de cuidar dos corpos dos escolares, visto que os alunos, ainda ingênuos e sem sabedoria – além do agravante de sua condição de pobreza e falta de conhecimentos higiênicos –, necessitavam dessa formação como um modo de mitigar a condição degenerativa de subalternidade e os prejuízos causados pela desigualdade social.

Desse modo, era papel da Escola Moderna, por meio do professor, incutir esses novos comportamentos, uma mudança das sensibilidades dos alunos, uma sensibilidade sanitária preocupada em estabelecer como natural novos ritos e procedimentos nas crianças. Todavia, o papel da Escola Moderna era limitado, e, diante disso, as intervenções também eram solicitadas às famílias. Um exemplo disso é o pedido da diretora aos pais para que esses regulassem a postura das crianças enquanto estivessem em casa.

Devemos fazer algumas observações muito importantes para os pais. A primeira está relacionada às más atitudes que as crianças tomam inconscientemente, tanto na sala de aula quanto em casa, e que são muito prejudiciais ao desenvolvimento de seus órgãos.

Em uma idade na qual o esqueleto ainda é flexível, ele pode se tornar tão facilmente deformado, temos o dever imperativo de vigiar incessantemente para que as crianças não se dobrem quando sentam e nem rebaixem o peito, restringindo o local ocupado pelos pulmões, pelo coração e pelo estômago, o que impede o desenvolvimento regular desses órgãos. Quantas doenças de origem desconhecida não têm outra causa senão a posição viciosa durante o período de crescimento! Portanto, pedimos aos pais que nos ajudem a exigir a posição reta e correta dos filhos, fazendo com que pratiquem diariamente o exercício ginástico do desenvolvimento do peito que ensinamos aos alunos. (JACQUINET, 1902, p. 82-83, tradução nossa).

Percebemos que existe um dispositivo regulatório presente na formação dos corpos na Escola Moderna. Por meio dos professores e da família, inventariou-se um conjunto de ações com a finalidade de regular os corpos, os costumes e a modificação nas crianças para uma nova sensibilidade higiênica prevendo um melhoramento da sua saúde física. Essa prática da inspeção de limpeza foi bastante habitual na Espanha nesse período, como sugere Mayor Mayor (2002).

Os professores examinavam a limpeza ou higiene da criança na entrada da escola e comunicavam o resultado à pessoa responsável que a acompanhava até a porta jardim de infância. Se o resultado fosse negativo, a criança seria lavada na unidade do prédio destinada à limpeza geral do corpo, onde passariam todos os alunos que não atendessem às condições mínimas de limpeza. (p. 183, tradução nossa).

Essa prática higienista na Escola Moderna ora atuava diretamente na dimensão biológica/física da criança, ora atuava na dimensão moral. Um exemplo já apresentado foi que os alunos deveriam compreender esse conhecimento higiênico-sanitário para serem sujeitos “dignos” de permanecerem na sala de aula (JACQUINET, 1901, p. 11). Esse modelo regulador de hábitos e do corpo da criança joga com a dualidade entre bom e mau; feio e bonito; digno e indigno, na intenção de qualificar o que era correto de ser reproduzido pelas crianças e o que não era. Apoiada pela ciência e o pensamento racional, a Escola Moderna elaborou uma série de comportamentos éticos e morais, associados à “verdade”, a um modelo “correto” a ser seguido. Como reforçava Jacquinet, o professor no “primeiro dia de aula explica as vantagens da limpeza e os inconvenientes da sujeira, tanto no sentido correto quanto por extensão aplicada à moralidade” (idem, p. 10, tradução nossa).

Por outro lado, parece que a intenção da Escola Moderna quando assumia essa função de tutela do corpo da criança na intenção de conservá-la com cuidado, suprindo uma necessidade no campo moral, intelectual e físico dos escolares, tinha também como finalidade modificar a aparência dos alunos, uma forma de mitigar a miséria e a pobreza que os assola. É



notável a intenção em modificar hábitos que estejam associados às classes trabalhadoras, ou seja, às pessoas consideradas sem civilidade pela sociedade burguesa. Assim, os alunos deveriam modificar “um mau hábito de cuspir no chão, tossir sem colocar a mão na frente da boca. Todas essas precauções são de grande importância higiênica.” (JACQUINET, 1902, p. 83, tradução nossa). Também seu comportamento dentro de sala foi conduzido:

Por exemplo, pode falar em sala de aula, mas nunca gritar. É preciso sempre estar em atitude regular e descartar posições descuidadas e preguiçosas sem nenhuma tolerância, e considerando que o melhor ensino é sempre o exemplo (...).

Recomendo também que o aluno seja inspirado a amar a sala de aula. Todos devem cuidar para que não haja papéis no chão, livros espalhados nas mesas ou manchas de tinta no chão ou nas paredes. Cada objeto que já foi usado deve ser cuidadosamente colocado em seu lugar antes de pegar outro, e, se houver necessidade de indicar algo em um mapa ou em uma tabela, uma varinha especial será usada para esse fim e nada será tocado com o dedo (JACQUINET, 1901, p. 11, tradução nossa).

A ordem era entendida como um comportamento sanitário e de civilidade. Era preciso transmitir um conhecimento às crianças que as fizesse praticar hábitos de zelo, cuidado e manter a boa aparência com a sala de aula – portanto, os hábitos de “bom tom” e urbanidade tão difundidos pela burguesia naquele momento. Estar bem trajado e asseado, ter costumes de civilidade – como não cuspir no chão, não falar alto e cobrir a boca ao tossir ou espirrar – eram hábitos aventados nos manuais de urbanidade e higiene na Espanha, no fim do século XIX (GUEREÑA, 2000). Na Escola Moderna, contudo, é possível verificar a prescrição da formação para uma urbanidade aparentemente mais apropriada para aos interesses classistas aos quais ela se associava.

A urbanidade é tão antiga quanto a bondade e o senso dos direitos dos outros. (...)

A urbanidade vem do sentimento e da inteligência, visa respeitar a personalidade de nossos semelhantes e, portanto, é universal. Nas formas rústicas, sem todos os usos mundanos, o camponês ou o operário podem ser urbanos (...). A urbanidade é natural, vamos repetir, vem do fundo do ser. Uma pessoa de natureza benevolente sempre terá uma urbanidade perfeita. (...)  
A sociedade não poderia viver sem urbanidade ou sem cortesia.

Os homens precisam de fórmulas para se relacionar, se despedir, etc., seus direitos devem ser respeitados reciprocamente para não serem incomodados. É necessário que ninguém se sacrifique, que ninguém tenha privilégios, sempre odiosos, por serem injustos, como representação de injustiças sociais. Em uma palavra, a urbanidade é o contrapeso ao egoísmo brutal, que seria cinicamente exibido se seres delicados não tivessem o sentimento do que é devido aos outros e, para o equilíbrio social subsistir, a necessidade de experimentar os benefícios da ajuda mútua e de expressá-los através da urbanidade, que é a bela expressão do altruísmo fraterno (DUVAL, 1902, p. 80, tradução nossa).

Aparentemente, a Escola Moderna tinha uma compreensão de urbanidade diferente da transmitida nos manuais de higiene. Sob uma ótica particular, entendia que a urbanidade prezava pela fraternidade humana, pela solidariedade e pelo respeito mútuo, independente de

classes sociais. Não importava se o sujeito era camponês ou operário, a urbanidade entre todos deveria ser praticada, pois era considerada uma expressão de benevolência natural, era algo inato presente na humanidade, no sentido *lato* mesmo da palavra, isto é, a urbanidade era universal tendo em vista que deveria ser praticado por todos os sujeitos no intuito de superar o egoísmo e o individualismo. No entanto, examinando a prescrição, parece que a urbanidade era entendida pela Escola Moderna como costumes e hábitos a serem também ensinados ou, ao menos, despertados, sobretudo quando esse imperativo de benevolência universal não estava presente no sujeito. Esse preparo tornava-se fundamental, uma vez que, como descrito na prescrição, “os homens precisam de fórmulas para se relacionar, despedir-se, etc.” e a urbanidade era “o contrapeso ao egoísmo brutal”. Assim, o ensino da urbanidade estava correlacionado aos hábitos de trato social, modos de se relacionar coletivamente, formas de comunhão, de se dirigir ao próximo de modo a não causar nenhuma atitude de desrespeito, desigualdade e injustiça. Essa aceção poderia ser inculcada na criança, objetivando-se também a regeneração moral. O bom relacionamento em sociedade e as boas maneiras de se portar com os demais sujeitos na coletividade eram entendidos como um traço moral e indispensável na coesão social.

Talvez fique mais claro esse contraste dos manuais de urbanidade, usados nas escolas da Espanha, quando Guereña afirma em sua pesquisa que: “Desde os primeiros manuais de urbanidade, a higiene pessoal é considerada, então, como um dos aspectos básicos do comportamento social” (p. 66, tradução nossa). Diferentemente da Escola Moderna, que visava o ensino da urbanidade como o preparo das crianças para a prática do altruísmo e do apoio mútuo em sociedade, os manuais de urbanidade utilizados nas escolas espanholas concentravam-se, na sua maioria, em transmitir um modelo de aparência e higiene e recaía sobre os modos de se manifestar no trato social, na delicadeza ao falar, no decoro dos atos, nas suas intenções, que compunham um conjunto das “obrigações morais e sociais típicas dos manuais de urbanidade” (ibidem, tradução nossa). O historiador assim define os propósitos dos manuais de urbanidade nas escolas na Espanha.

A insistência observada nesses manuais de “higienizar” a vida dos meninos e das meninas a quem são direcionadas obedece claramente a critérios de racionalidade econômica e social, na medida em que a higiene se torna mais um instrumento de controle social dentro da urbanidade (GUEREÑA, 2000, p. 69, tradução nossa).

O ensino da urbanidade, por meio dos manuais analisados pelo historiador, parece ter uma aplicação sobre as crianças com a finalidade de construção de uma distinção de classe – educar a infância para que tenha a aparência e os modos adequados à classe social a que pertence. Quem conservava esses “bons” hábitos era considerado um indivíduo melhorado,

superior, correto. Contrariamente a esses manuais, parece-nos que a Escola Moderna tinha dois propósitos com o ensino da urbanidade: o primeiro era proporcionar a todos os escolares os mesmos conhecimentos e comportamentos que a burguesia estabelecia como privilégio de classe, isto é, os hábitos higiênicos e de bom tom, visto como um privilégio e conservavam seu caráter distintivo, deviam ser superados através da vulgarização desses conhecimentos e comportamentos a todos. O segundo era que essa medida desvela os elementos relevantes para a Escola Moderna, a fraternidade e o altruísmo, no sentido de que essa sensibilidade de benevolência universal, manifestada pelos novos comportamentos ensinados, permitiria o bom relacionamento de todos em sociedade, sem estabelecer nenhuma forma de opressão. É, enfim, possibilitar, coletivamente, que todos tenham as mesmas competências, possam partilhar desses costumes socialmente e, desse modo, estabelecer o bem-estar social.

Não obstante, essa concepção de moldar os corpos das crianças para um modelo melhorado, com uma saúde física revigorada, também se manifestava no controle dos espaços que as crianças compartilham. As escolas na Espanha na segunda metade do século XIX e início do XX tinham condições péssimas de salubridade, o que foi tema de debates entre diferentes pedagogos e reformadores sociais da época (MORENO; VIÑAO, 1998). A preocupação em evitar o contágio de doenças e a degeneração física da criança na escola foram tópicos que estimularam a elaboração de precauções com os espaços escolares, tais como ventilação, iluminação, limpeza e organização das salas de aula. Como explica Mayor Mayor (2002),

A prevenção contra infecções que poderiam ser adquiridas dentro das instalações da escola não foi considerada com a limpeza realizada nas escolas dos países vizinhos, qualquer elemento do local podia ser um veículo para transmissão infecciosa através do contato contínuo com eles e entre crianças. Por esse motivo, surgem fortes denúncias direcionadas aos prédios onde ainda estão estabelecidos os jardins de infância. (...)

Para a higiene dos locais, buscava-se principalmente na sua instalação, orientação, luminosidade e ventilação (p. 181, tradução nossa).

Talvez uma das principais doenças contagiosas que abalou, principalmente, as classes mais pobres na Espanha, tenha sido a tuberculose. Muitas campanhas e orientações para se evitar o contágio da tuberculose nas escolas foram difundidas.

A tuberculose foi associada à doença da classe trabalhadora, a ambientes corrompidos e à miséria dos subúrbios urbanos. Com a escolaridade pública obrigatória, foram elaborados protocolos de inspeção higiênica e a tuberculose tornou-se uma grande preocupação. (TORREBADELLA FLIX, 2020, p. 12, tradução nossa).

Torreadella Flix (2020) ainda explica que

em 1903, foi criada a Associação Antitubercular Espanhola e, no mesmo ano, apareceu a primeira revista especializada, *Contra la Tisi*, dirigida por Agustí Bassols. Em 1904, foi criado o Conselho de Administração da Catalunha contra a luta da tuberculose, que publicou uma "Auca de la Tisis (Aventuras do micróbio de tuberculose)". Portanto, foram enfatizados os discursos e as intenções de uma medicina social, cujo objetivo era coibir a tuberculose e conscientizar sobre os preceitos higiênicos a respeito da infância por meio do controle familiar e da inspeção médica-escolar. (Torrebadella Flix p. 12-13, tradução nossa).

Essa preocupação também esteve no espectro da Escola Moderna quando publicou o texto sobre "*La Tuberculosis en las Escuelas*", que explicava sobre a doença, suas formas de contágio e a necessidade de se tomarem determinadas providências, tanto na organização dos edifícios escolares quanto na mudança de hábitos entre as crianças a fim de prevenir a sua transmissão. Como confirmava a orientação,

Os perigos do contágio da tuberculose são particularmente numerosos nas comunidades. Por todas essas razões, a comunidade escolar poderia ser, se os diretores e professores não tivessem muito cuidado, um meio especialmente favorável para o desenvolvimento e a propaganda da tuberculose. (BOLETIN, 1902, p. 31, tradução nossa).

Diante disso, a Escola Moderna deveria tomar medidas profiláticas, como a mudança e o controle de hábitos nas crianças para se evitar o contágio da doença.

A tuberculose também pode ser contraída vivendo em contato direto e constante com tuberculosos que, se são descuidados, sempre jogam gotículas de saliva carregadas de micróbios tuberculosos quando tosse, espirram ou falam alto ou usam objetos que serviram aos tísicos: copos, talheres, instrumentos musicais, portacanetas ou lápis que as crianças costumam tocar com a boca sem ter o cuidado de averiguar se alguém com tuberculose fez o mesmo com esses objetos.

Pelo mesmo motivo, as crianças em idade escolar devem ser proibidas de folhear as páginas dos livros e dos cadernos com os dedos umedecidos com saliva, apagar a escrita nos quadros-negros com saliva e principalmente passar a língua por cima deles. (ibidem, tradução nossa).

As condições associadas ao meio também deveriam estar na pauta das precauções:

(...) As consequências da insalubridade do meio ambiente (aglomeração, falta de limpeza, falta de ar e luz) e má higiene individual (trabalho excessivo, alimentação insuficiente ou desorganizada, sujeira no corpo). É assim que todas as doenças agudas ou crônicas podem funcionar, mesmo as simples doenças favorecidas ou criadas pela insalubridade do meio ambiente ou pela higiene individual precária. (idem, p. 32, tradução nossa).

Assim,

A escola deve ser, portanto, um ambiente perfeitamente saudável, no qual somente indivíduos, cuja saúde não prejudique a saúde daqueles que os rodeiam, devem ser admitidos. Pelo mesmo motivo, deve ser possível impor aos professores e aos alunos a aplicação rigorosa das regras de higiene. (ibidem, tradução nossa).

Verificamos que a intervenção higienista da Escola Moderna tinha uma ação não somente sobre a herança que os pais deixam às crianças, os aspectos biológicos e morais, seus

hábitos e costumes, mas, também, sobre a modificação do meio que essa criança frequentava. Ao mesmo tempo, a proposta higienista de melhoramento da saúde física da criança tinha uma clara demonstração de poder sobre a natureza. A capacidade do homem em instrumentalizar a ciência para controlar a natureza, a exemplo do controle de contágio de doenças na Escola Moderna, é uma breve apresentação das iniciativas e capacidades que o homem moderno pode ter sobre o domínio da natureza.

Finalmente, devemos compreender que essa abordagem higienista na Escola Moderna se apresenta com duas finalidades: a primeira, o cuidado, preocupada com a sobrevivência das classes trabalhadoras, por isso a formação dos corpos das crianças para a aquisição de conhecimentos e competências sanitárias e higienizadoras para, assim, conservar a existência mesmo diante da falta de salubridade e de higiene condicionadas pela miséria. A segunda finalidade era uma forma de libertação dos obstáculos impostos pela burguesia ao acesso ao conhecimento, e a apropriação de hábitos saudáveis, considerados pela Escola Moderna como privilégios e patrimônio privado da elite.

Sobre isso, finalizava um texto no *Boletim*:

Isso acontece com a moral ou mesmo com a higiene, ideias que têm certo parentesco entre si, como mostram alguns pensadores que as definiram considerando-as respectivamente como guias da ação ou do corpo, sem nenhum inconveniente prático além daquele que impede a pobre criança abandonada, que não tem outros professores além da miséria e do vício, e o trabalhador, que tem o salário como único recurso, observar uma moralidade que não conhece ou comprar uma higiene cara e que só está disponível para os privilegiados (BOLETIN, 1903, p. 45, tradução nossa).

A Escola Moderna desejava o reparo dos prejuízos causados pelo capitalismo às classes trabalhadoras, principalmente o alijamento destas do acesso ao conhecimento científico e higiênico. Devemos salientar que muitas das prescrições e práticas da Escola Moderna são similares às experiências liberais da época; contudo, talvez a diferença esteja no desejo que a Escola Moderna tinha de ampliar o acesso de meninas e meninos oriundos da classe trabalhadora àqueles conhecimentos que a burguesia conservava como privilégio. Não obstante, fornecer esse acesso podia ser considerado algo progressista naquele momento na Espanha, uma vez que a maior parte dos manuais de higiene e urbanidade estava direcionada para um público alfabetizado e escolarizado. Devemos lembrar que na Espanha as taxas de escolaridade e de analfabetismo, no início do século XX, das crianças com idade escolar (6–12 anos de idade) chegavam a 53% e 56%, respectivamente (VIÑAO, 2004). E, embora Barcelona contasse com números um pouco melhores, em torno de 47% de analfabetos entre a população em idade escolar, o que correspondia à cifra de 407.977 analfabetos (RIBAS;

JULIÀ, 1992, p. 175), sendo na sua maioria crianças vindas de famílias pobres (MAR DEL POZO ANDRÉS, 2000), esse ainda é um dado que demonstra um elevado número de crianças que não tinham acesso à educação científica e higiênica.

Mesmo que no curso das primeiras décadas do século XX tenham se constatado os adventos da escolarização, a intensificação da escola na vida da população mais pobre e o aparecimento da escola de massas, que tornaram a disseminação do conhecimento sobre higiene um fato mais comumente observável, devemos levar em consideração que, para o contexto em que se encontrava a Escola Moderna de Barcelona, esse movimento de vulgarização do conhecimento higiênico-sanitário pode ser considerado um ato, ao menos, progressista.

Podemos afirmar, com segurança, que essa proposta de vulgarização do conhecimento científico e higiênico a fim de preservar a saúde física e moral das crianças, principalmente aquelas oriundas das camadas desfavorecidas, também se manifestava em outros tipos de atividades, como aquelas que apelavam por um retorno à Natureza e enalteciam a sua benevolência. Adiante, veremos como a Escola Moderna de Barcelona inventariou um conjunto de prescrições e práticas destinadas a despertar um instinto natural esquecido pelo “homem moderno”, com o propósito de manutenção da saúde física, regeneração moral e melhoramento do corpo da infância.

### **3.3 Um retorno à natureza e a valorização dos instintos como potencial educativo**

A apologia do retorno do homem à natureza foi uma concepção bastante presente na retórica de diversos reformadores educacionais nos anos finais do século XIX e no início do XX, que buscavam recuperar marcas deixadas pela tradição. Mesmo que suas definições fossem difusas, já que sua apropriação foi realizada de forma variada, a depender dos diferentes contextos e tempos, a natureza foi focada como ambiente a ser perseguido pelo homem e local adequado para a formação dos corpos das crianças. Ainda no século XVII, muitos pensadores demonstraram sua inclinação idílica na busca de uma identidade humana que estivesse em harmonia com a natureza. Nomes como o de Jean Jacques Rousseau (1712–1778) e John Locke (1632–1704), pensadores liberais que, notadamente, se envolveram no debate educacional e recorreram à natureza para elaborar suas reflexões pedagógicas, são referências dessa linha de pensamento. A busca da reconciliação do homem com a natureza tornou-se um percurso também traçado por pensadores socialistas, no início do século XIX. Entre as proposições utópicas e as críticas à vida moderna, esses pensadores depuraram as

mazelas dos avanços da industrialização, das superpopulações nas grandes metrópoles que tiveram como consequência o aumento de contágio por doenças, a carestia da vida, a fome, a pauperização das moradias – tudo isso fazendo parte de um momento em que os principais afetados eram as classes trabalhadoras. Os contornos da densidade dessas críticas forneceram as premissas de suas concepções, em que a ida à natureza era entendida como a busca (ou reencontro) de uma essência natural que fora esquecida pela intensa civilização e urbanização das cidades, algo presente nas reflexões de socialistas utópicos como Fourier (1768–1830) e Saint Simon (1760–1825).

Diante das experiências escolares na Espanha, entre a segunda metade do século XIX e o início do XX, é possível verificarmos um número significativo de intelectuais com propósitos semelhantes, tais como Francisco Giner de los Ríos, Manuel Bartolomeu Cossío e Ricardo Rubio, pedagogos oriundos do movimento renovador educacional na Espanha sob a insígnia da *Institución Libre de Enseñanza*; bem como as experiências católicas, como as escolas jesuíticas, e as experiências das *Escuelas del Ave María*, endossadas pelo padre Andres Manjón (FRADES, 2016). Além dessas, em Barcelona, destacam-se as experiências das *Escolas Bosques de Montjuich* (MARTÍNEZ, 2000) e a *Escola Municipal Parch de Montjuich*, que, segundo Torrebadella Flix (2020), tinham como propósito solucionar os problemas higiênico-pedagógicos dos escolares, tendo como medidas apresentadas: “A necessidade de respirar ar puro e exercitar o corpo em ambientes saudáveis” (p. 15, tradução nossa). Ainda é possível perceber esses aspectos naturalistas nas concepções de anarquistas que inspiraram a experiência da Escola Moderna de Barcelona, como Élisée Reclus e Paul Robin.

Nesse sentido, as prescrições e atividades para a educação dos corpos das crianças nas escolas, com o intuito de estimular o contato dos alunos com a natureza, são diversas, indo dos passeios e excursões, colônias de férias, saídas a parques e bosques, até visitas a Museus Naturais e laboratórios. As finalidades de suas prescrições e práticas também foram diversas: buscavam o vigor da saúde física e a robustez dos corpos com os banhos de mar e as vantagens de se respirar o ar puro; a ocupação do tempo livre com jogos em parques e bosques, por mero divertimento, além da busca do conhecimento sobre a natureza – inclusive sobre a natureza humana – em passeios e excursões, onde se tratava de geografia, geologia, biologia, higiene, fisiologia etc. (SOARES, 2003).

Essas proposições naturalistas estão presentes nas prescrições e práticas da Escola Moderna de Barcelona, como veremos. Já em sua inauguração, Salas Ánton, médico que fazia parte da Junta Consultiva da Escola, anunciava brevemente sobre o seu sistema educativo.

Não aqui, (...) em um espaço limitado por quatro paredes, mas em campo aberto, alternado por arvoredos, jardins, pomares, terrenos dedicados ao cultivo de cereais e caminhadas extensas, deveríamos nos reunir para realizar esse ato, pois somos seguidores desses grandes pedagogos naturalistas, que fizeram o ensino consistir no contato direto do aluno com a natureza. (BOLETIN, 1901, p. 4, tradução nossa).

O médico reforçava que a educação dos alunos deveria ocorrer em contato com os espaços abertos, inclusive aqueles presentes na cidade de Barcelona, como bosques, jardins e parques, que constituíam os locais apropriados para esse fim. A clausura das crianças na Escola deveria ser superada com o propósito de liberá-las para essa natureza que fora ignorada – uma breve busca pelo rompimento da vida ordinária e civilizada, na tentativa de se estimular o instinto natural e espontâneo das crianças através da liberdade.

Contudo, a conquista dessa liberdade seria concretizada quando o homem dominasse o conhecimento sobre a natureza. Por isso, aprender sobre a natureza era fundamental para a preservação da humanidade, a partir da dominação e transformação dessa mesma natureza em prol dos interesses e necessidades do homem. Em prescrição realizada no *Boletín* pelo anarquista Élisée Reclus sobre o ensino de geografia, o autor reforçava a necessidade da elaboração de um método eficiente para o aprendizado dos alunos. Desse modo, ele sugeria os passeios e as excursões como uma boa estratégia e dava ênfase ao lema “Voltemos então à natureza!” (RECLUS, 1903, p. 65, tradução nossa). O geógrafo francês assegurava que, “para aprender, devemos antes compreender” (idem), daí a necessidade de as crianças terem experiências com a natureza para então dominarem o seu conhecimento.

As excursões de caráter instrutivo foram bastante difundidas na Espanha, sobretudo nas experiências da ILE. Sob a pessoa de Cossío, as excursões da ILE têm sua prática impulsionada; conforme Mayor Mayor (2002) explica sobre seus objetivos com essa atividade,

Se busca um modo de vida em contato com as contribuições e os ensinamentos que a natureza nos dá (...). Ao exercício físico envolvido na própria excursão, foi adicionada a aquisição de noções de outras disciplinas de grande interesse para as crianças: agricultura, biologia, botânica, história, arte, geografia, etc. (p. 220, tradução nossa).

A prática das excursões tinha como finalidade proporcionar um aprendizado interdisciplinar na criança, um momento em que ela pudesse adquirir um conhecimento científico por meio do contato direto com a natureza. Logo, o desenvolvimento dessas atividades tinha como objetivo capacitar a criança com os conhecimentos sobre a natureza: leis naturais, físicas, químicas, as ciências da agricultura e botânica, o conhecimento sobre relevos, terrenos, montanhas, rios e mares – tudo isso com o propósito de sobressair diante da natureza e ter o controle sobre ela.



No título denominado “*Contra la Naturaleza*”, o anarquista francês Paul Robin alinhava sua proposta à de Reclus no entendimento de que conhecer a natureza era importante para controlá-la. Esse controle da natureza apresenta-se como ação notadamente primordial para a manutenção da sobrevivência da civilização, pois: “Em muitos casos, o homem conseguiu, com a força do trabalho, vencer a Natureza, preservar-se de sua influência perniciosa, tornar úteis os fenômenos originalmente maus ou indiferentes e melhorar imensamente seus benefícios.” (ROBIN, 1902, p. 68, tradução nossa).

Essa passagem torna-se emblemática pois, além do fato de enaltecer o trabalho do homem como marca do progresso das civilizações e da conquista da liberdade e autonomia sobre as penitências causadas pela natureza, apresenta ainda um deslocamento do pensamento romântico que entendia a natureza como elemento bom, detentor de virtudes, generoso por existência, chegando-se a crer que tudo que vinha da natureza seria bom e belo, como sugere Soares (2015):

Assim, a compreensão de uma natureza generosa, plena de virtudes e pronta para educar e curar resulta de certa nostalgia vivida por aqueles que povoam as cidades, suas privações e seus desafios. (p. 152).

Todavia, essa retórica da “natureza perversa” não ganha peso nas prescrições e práticas da Escola Moderna de Barcelona. O que se observa é o estímulo de atividades em que se retorna à natureza para bem se aproveitar dos benefícios que ela tem a oferecer. Um desses benefícios seria a restauração da ligação do homem com a natureza, uma reconciliação umbilical que foi esquecida pela civilização moderna. Isso pode ser verificado na atividade de Lição de Coisas, que se utilizava de um conto infantil, denominado “*Lección de Historia Natural*”, o qual descrevia o diálogo entre pai e filho sobre um passeio que a criança fizera ao zoológico. Indagado pelo pai sobre aquilo que o filho havia visto no zoológico, este responde: “Sim, eu vi muitos animais: galinhas de diferentes países, pavões com aquele lindo leque, cabras, carneiros, macacos... depois panteras, tigres, hienas, leões! Oh, feras terríveis!” (BOLETIN, 1903, p. 76, tradução nossa). Dado o aparente juízo de valor negativo sobre os animais carnívoros conservado no imaginário da criança, sendo justificado no conto pelo fato de os animais carnívoros comerem outros animais para se alimentarem, o pai tenta desconstruir essa compreensão e explica ao menino que os animais comem outros animais porque essa é a *natureza* deles, condicionando-os a se moverem por *instinto*. Indo além nas explicações, o pai considera que maus são os homens que matam não apenas para a sobrevivência, mas para a satisfação de seu prazer e excessos.

Sim, os homens são maus, porque não se contentam como as panteras, as hienas, os tigres e os leões com o matar para comer, mas matam pelo prazer de matar, e na natureza são os únicos capazes de tamanha maldade (...)

Ele acabou de comer, o que não o impediu de sair para o campo para matar perdizes, galinhas, rolas e todos os tipos de passarinhos que alegram a floresta e que você gosta tanto de ouvir quando andamos por ela... E vai matando por simples diversão, vê a um pássaro que voa, aponta, dispara, e aquele ser que, um momento antes, cheio de vida, cantou um hino à natureza, cai ferido pelo projétil daquele caçador que se diverte matando... (idem, tradução nossa).

A lição que o conto tenta apresentar se ancora no entendimento de que a natureza é boa, uma vez que respeita os *instintos naturais* dos seres vivos; os desejos elementares que se expressam nos animais são modos de sobrevivência, algo que, para os homens, foi ignorado e que está imerso, agora, em uma conquista permanente de dominação da natureza. Corrompido pela civilização/urbanização e pelo prazer que a vida moderna, ativa sob a égide do progresso, lhe proporcionou, o homem não se preocupa mais com seus instintos naturais, com sua associação à natureza, nem com seu desenvolvimento natural: está fascinado em perseguir suas satisfações através do domínio da natureza, uma notada relação de poder perfazendo sobre a mesma. Imbuído nesse propósito, o homem não deseja apenas sua sobrevivência, quer deter o controle da natureza para satisfazer seu prazer, mesmo que isso exceda a limites e esteja na contramão de uma harmonia entre ele e a natureza. Ainda sobre o conto, o pai reforça que essa relação predatória do homem com a natureza está presente, inclusive, nos momentos de ócio e de lazer. “Sim, e para que você possa ver quão terrível crueldade (o homem) é capaz, considere que entre as diversões humanas de homens civilizados incluem a morte de pombos, as lutas de cães e galos e até touradas.” (idem, tradução nossa).

Diante dessa perspectiva negativa sobre a atuação do homem em relação à natureza, as prescrições e práticas tinham como propósito a “reconciliação do homem com a natureza” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2012b, p. 93), a busca do instinto natural negligenciado, do cerne espontâneo esquecido em consequência da urbanização. Sendo considerados uma via regenerativa e terapêutica, o contato com a natureza e o domínio sobre seu conhecimento tornam-se uma obsessão. O programa da Escola Moderna sobre Ciências Naturais, apresentado pela diretora Clemence Jacquinet, anunciava claramente que os conteúdos ensinados tinham como finalidade o conhecimento sobre a natureza, incluindo o homem, de maneira que se pudessem conservar sua autonomia e sua existência e que ele estivesse em harmonia com essa mesma natureza.

Os alunos serão ensinados a conhecer seu próprio corpo e as regras básicas de higiene elementar que é indispensável praticar para a manutenção da saúde.

(...) o professor mostrará a estrutura do corpo humano: o esqueleto, depois os músculos, órgãos de movimento, fazendo entender que os ossos nem sempre têm a mesma rigidez (...) (JACQUINET, 1901, p. 37, tradução nossa).

O propósito de se conhecer o funcionamento da fisiologia humana seria a manutenção da saúde física do homem e de seu crescimento natural. A esse respeito, a Escola Moderna mostra-se comprometida com o intuito de prescrever uma educação do corpo que respeitasse os meios naturais de desenvolvimento das crianças. Assim, estimulavam-se as atividades que proporcionassem o desenvolvimento completo e harmonioso da criança, conservando o seu crescimento natural. “Os jogos, o trabalho, serão as razões naturais que vamos dar ao treinamento físico. (...) É evidente que nenhuma ginástica metódica, racional, pode substituir, do ponto de vista educacional, a ginástica natural dos jogos e do trabalho” (ELSLANDER, 1904, p. 196-197). O naturalista francês J. F. Elslander, nessa afirmação, parte do pressuposto de que a “ginástica natural” dos jogos e do trabalho seriam atividades mais adequadas para a infância, visto que desenvolveriam todo o corpo da criança, não privilegiando segmentos ou partes isoladas. Como ele mesmo acrescentava, “esses movimentos regulados, necessariamente menos diversos do que aqueles resultantes de exercícios livres, não garantem uma distribuição igualitária da atividade entre todas as partes do corpo” (idem, p. 197).

Essa posição assemelha-se muito à de Herbert Spencer (1888) quando o positivista inglês saiu em defesa dos jogos em detrimento da ginástica, uma vez que os primeiros fornecem uma quantidade mais significativa e apropriada de exercício físico para todo o conjunto corporal, além de constituírem o modo mais natural de desenvolver fisicamente a criança.

Como o exercicio natural espontaneo foi prohibido, e reconhecidas como são as más consequencias da falta de exercicio, adoptou-se um systema de exercicios facticios - a gymnastica. Admittimos que a gymnastica é melhor do que a falta absoluta de exercicio; mas contestamos que ella seja um substituto de igual valor aos jogos. (...) Em primeiro lugar, aquelles movimentos musculares regrados são necessariamente menos variados do que aquelles que acompanham os divertimentos juvenis: não garantem uma distribuição de acção tão equitativa por todas as partes do corpo; d’onde resulta que o exercicio, recahido sobre pontos especiaes, produz mais depressa o cansaço do que os jogos.

(...)

Os exercicios formaes da gymnastica são preferiveis á falta de exercicio - estabelecendo, também, que elles podem ser usados com vantagem como auxilios suplementares; contestamos, todavia, que elles possam substituir os exercicios designados pela Natureza. Para as meninas, como para os rapazes, actividade dos jogos para que os nossos instinctos nos impellem é essencial ao bem-estar do corpo. (sic) (p. 245 – 247).

Percebemos que, na prescrição anterior de Elslander, há uma busca pelo espontâneo, pelo impulsivo, pela experimentação da liberdade que deve ter como preceito promover o

desenvolvimento natural da criança; é uma concepção de que o desenvolvimento da criança deve ser efetuado através dos contornos da liberdade, de que devem ser estimulados ao máximo os impulsos e as espontaneidades para que se possam vivenciar todas as experiências possíveis. Essa experiência de liberdade estende-se a outras atividades, também consideradas naturais, como a luta e a dança. Por meio delas, exercitam-se “todos os recursos necessários para os jogos espontâneos e agressivos que os jovens têm como paixão” (idem, p. 205); e, como salientava Elslander, “um exercício deve ser realizado em condições de harmonia e graça, a fim de ter um certo escopo” (ibidem).

Elslander afirmava que, devido à reorganização social e à evolução tecnológica, a sociedade moderna condicionou o indivíduo a ser omissivo no que diz respeito a seu instinto natural, fazendo-o perder as suas capacidades físicas elementares. Recorrendo ao passado e desvendando as pegadas deixadas pela tradição, o naturalista francês aludia aos gregos dando relevo ao fato de que a sociedade na Grécia antiga respeitava o desenvolvimento harmonioso e natural do homem, principalmente o desenvolvimento físico. Elslander afirmava que, para os gregos, o jogo, a dança e as lutas eram a preparação para a vida; e, para a sociedade moderna, eles deviam ser considerados como exemplos a serem imitados, pois “eles (os gregos) obedeceram aos impulsos da vida natural, que tende apenas ao cumprimento de desejos saudáveis” (idem, p. 207). Por fim, Elslander realizava uma síntese sobre suas considerações de uma formação idílica do corpo das crianças: “é fácil encontrar os elementos de uma educação física completa na natureza e na vida e que não necessariamente é preciso recorrer a meios artificiais quando a criança, de todos os seus músculos, de todo o seu corpo, prefere tão poderosamente o seu completo desenvolvimento orgânico” (ELSLANDER, 1904, p. 209).

A vida orgânica é, reconhecidamente, o modelo a ser imitado, e para tal era necessário conhecê-la. Desse modo, Jacquinet defendia a necessidade, também, de se conhecerem os fenômenos e as leis naturais.

Para completar suas aulas sobre a natureza, o professor também ensinará a compreender os fenômenos geológicos atuais, a situação da terra no universo, os principais movimentos astronômicos, a formação da crosta terrestre, da atmosfera, das nuvens, a ação da água em estado de vapor, chuva e gelo; fenômenos internos: vulcões e terremotos; fenômenos atmosféricos: ventos, tempestades; ação da luz na vida (JACQUINET, 1901, p. 37, tradução nossa).

Constatamos que existe uma preocupação com a educação do corpo, dotada de significativo interesse em transmitir o conhecimento sobre a natureza, o meio ambiente e o homem. Isso pode ser constatado em diversos programas escolares, já no fim do século XIX, uma vez que

existe um forte apelo cientificista, não é de estranhar que parte da retórica sobre a natureza viesse ancorada em uma perspectiva de domínio e/ou apaziguamento daquelas forças que desafiavam a supremacia do homem, logo, da cultura. A apologia dos laboratórios, a História Natural, a Educação Física, a Higiene e os cuidados com o corpo (TABORDA DE OLIVEIRA, 2012b, (p. 94)

Dessa forma, a ciência foi incentivada e se consolidou nos programas escolares com o propósito de trazer esse conhecimento útil, no desejo de modelar e de transformar a natureza. Contudo, nem sempre as estratégias para transmitir tais conhecimentos se voltavam para a natureza – como as idas a espaços ao ar livre, bosques, jardins e parques; muitas vezes, a natureza era trazida para a sala de aula, e o conhecimento era adaptado à realidade escolar por meio de livros didáticos, mapas, quadros, globo, equipamentos de laboratórios e, quando possível, visitas ao Museu Natural. “Vemos aqui o quanto esse retorno à natureza é racionalizado e adaptado às condições da vida social e urbana, metodicamente pensado e metodologicamente organizado” (SOARES, 2015, p. 155). Em algumas atividades, era necessário o auxílio de instalações e instrumentos para o aprofundamento dos estudos sobre a natureza. Como explicava a diretora da Escola Moderna, as aulas em que se apresentava a natureza de forma direta para os alunos, nas quais eles poderiam vê-la em toda sua concretude, eram as mais atrativas e despertavam um maior interesse.

No primeiro ano, começamos a familiarizar os alunos com o microscópio. Estudamos a germinação, observando vários grãos plantados para esse fim. E mais uma vez praticamente apreciamos a curiosidade efetiva que as crianças aplicam a esse trabalho, que é muito mais atrativo e proveitoso do que uma lição aprendida em um livro, por mais bem explicada e comentada que seja pelo professor (JACQUINET, 1902, p. 75, tradução nossa).

Em outras atividades, para a apreensão desse conhecimento útil, faz-se necessário instalar a natureza nos espaços escolares ou visitar outras instalações, como Museus de História Natural. Contudo, essas visitas deveriam ser orientadas e possuir uma sistematização programada de conteúdos a serem transmitidos aos visitantes, não podendo ser caracterizadas como um simples passeio, uma ocupação do tempo livre. Como ressaltava Jacquinet, os alunos deveriam encontrar nos museus “verdadeiras oportunidades de aprender a ver e comparar, encontrando o complemento necessário para seus estudos nas aulas, tudo o que se diz lhes é aplicável, inclusive acrescentado pela esperteza própria de sua idade” (JACQUINET, 1903, p. 102, tradução nossa).

Nessa linha de pensamento, como salientava a diretora, essas visitas, quando realizadas sem um objetivo claro, retiravam a possibilidade de os alunos observarem a beleza da natureza, pois

o museu, que deveria contribuir para despertar sua própria originalidade, será horrível porque não lhes fará sentir as belezas naturais nem abordará sua

sensibilidade, permanecerão inertes de inteligência diante das coleções silenciosas e misteriosas que, longe de ensinar a vida, não fazem mais que sentir a morte” (idem, tradução nossa).

Percebe-se que o estímulo por uma educação de retorno à natureza também tem, dentre suas finalidades, a formação das sensibilidades dos alunos; por isso, a preocupação com os estudos sobre os “órgãos dos sentidos” (JACQUINET, 1901, p. 37), uma vez que é através dos sentidos que o homem toma contato com a natureza, e essa mesma natureza precisa ser observada com atenção. Em diferentes passagens no *Boletim*, está presente essa interação na formação dos sentidos e sensibilidades do aluno para torná-lo capaz de observar os enigmas do mundo natural. Como explicava Reclus (1903) sobre os passeios e excursões para o ensino de geografia: “Em vez de raciocinar sobre o inconcebível, comecemos a ver, observando e estudando o que está à nossa volta, ao alcance de nossos sentidos e de nossa experimentação” (p. 65, tradução nossa); ou, ainda, como salientava Jacquinet, buscar o conhecimento mais profundo da natureza por meio da vista, seja nas aulas de laboratório utilizando os microscópios, ou ainda nas visitas aos Museus de História Natural, visto que “os museus de história natural visam instruir pela visão dos objetos, despertando a observação pessoal dos visitantes” (JACQUINET, 1903, p. 101, tradução nossa).

Está na apuração dos sentidos dos alunos a janela que abrirá novas sensibilidades decorrentes da observação da natureza; é na experimentação da mesma que se oportuniza a aquisição do conhecimento, como também favorece sua autonomia. Sobre isso, explica bem Taborda de Oliveira (2012b):

A natureza perscrutada por todos os instrumentos da ciência deveria ser potencialmente transformada em objeto de conhecimento também no âmbito da educação, em especial da escolarização. Mas o maior instrumento para a sua exploração seria também “natural”: os *sentidos*. A mobilização dos sentidos na busca da apreensão da “coisa natural” tinha como fulcro educar as formas de perceber e sentir a *coisa*, a *natureza*, a *realidade*. Tato, olfato, audição, paladar e visão (e para alguns, a percepção sinestésica), deveriam ser educados de forma a, em alguns casos, permitir a apropriação da natureza pelos alunos, de modo que pudessem desenvolver uma atitude de autonomia, pela via da experiência e do esclarecimento, em relação à cultura e à sociedade (p. 94).

Assim, educar os sentidos e a sensibilidade também fazia parte da proposta da Escola Moderna, especialmente considerando a comumente proposição de retorno à natureza. Após a excursão realizada ao laboratório de Arago de Banyuls-Sur-Mer (França) por professores e estudantes, liderada pelo geólogo e naturalista espanhol Odón de Buen (1863–1945), são descritos no *Boletim* os impactos ocasionados pela viagem e os sentimentos que foram despertados nas crianças pela contemplação da natureza no percurso até o laboratório.

Acomodados no trem transbordando de alegria, partiram. Quando a luz do dia permitiu satisfazer o desejo vívido que sentiam os excursionistas, a maioria deles nunca havia saído de Barcelona, de ver e receber novas impressões. Eles admiravam as belezas da paisagem, campos cultivados, florestas, fazendas, montanhas perdidas nas brumas do horizonte distante (...) tudo passou rapidamente diante dos olhos, produzindo sensações agradáveis e profundas (BOLETIN, 1904, p. 32, tradução nossa).

A riqueza dos detalhes depurando como fora apreendida a beleza da natureza pelos alunos nos permite enfatizar que, para a Escola Moderna, esse retorno à natureza tinha como princípio a busca da bondade natural, da beleza verdadeira, que já existiria na humanidade anteriormente, mas que fora desviada pelos aparatos civilizatórios e pelos intensos progressos da modernidade. Essa concepção de uma natureza boa e de que tudo que provém da natureza era algo bom e belo está ancorada em uma dimensão moral que se reflete, inclusive, na capacidade de organização e disciplina dos alunos em sala de aula. É entendido que o modo mais natural de os alunos se relacionarem entre si era aquele tal como a natureza se organizava, na base da cooperação e da solidariedade. Fora disso, a competição e o egoísmo, por exemplo, eram atitudes corrompidas pela civilização e não refletiam uma vontade natural dos alunos. Era dessa forma que a diretora da Escola Moderna de Barcelona se exprimia, quando explicava sobre disciplina e a atuação dos docentes para despertar esses “sentimentos naturais” nos alunos.

Não é possível inspirar sentimentos elevados a todas as crianças e que elas se movam apenas sob o império de objetivos nobres, porque a maioria dos homens, grandes ou pequenos, é mais facilmente influenciado por seu interesse do que por suas ideias generosas. Por esse motivo, direcionamos nosso principal esforço para ensinar - o que é obviamente verdade - que o interesse bem compreendido de cada um consiste no cumprimento de seu dever, que a felicidade de nossa vida está intimamente ligada ao nosso modo de entender e praticar a justiça, isto é, o bem (...)

A cada passo na vida, seja por nós mesmos ou por outros, podemos ver as consequências de nossas ações em relação à nossa vida atual e ao futuro da próxima geração. Todos os nossos cuidados devem, portanto, tender a nos ocupar com esta vida e torná-la cada vez mais de acordo a nossos fins naturais. (JACQUINET, 1901, p. 23 – 24, tradução nossa).

Jacquinet continua e relatava que a natureza poderia ser punitiva quando não se praticava dessa moral natural. Aludindo, ainda, sobre a disciplina dos alunos, Jacquinet explicava que, quando um aluno preguiçoso não fazia seus deveres e suas obrigações, acabava tendo que tomar mais tempo para finalizar suas tarefas, o que resultava em menos tempo para a diversão.

a pessoa preguiçosa é forçada a passar mais tempo trabalhando do que as outras, para compensar as horas perdidas, que não conseguiu gastar se divertindo, assim se castiga a si mesmo e se impõe uma tarefa maior para obter menos resultado do que se tivesse trabalhado bem desde o início.

É o fundamento da lei natural que todos sofremos e que, sem graça ou perdão, pune inflexivelmente todos os nossos excessos (idem, p. 23, tradução nossa).

Aparentemente, esse apego à natureza como detentora da verdade, promotora de uma beleza única, guia de seus desígnios no caminho certo e incorruptível, mas punitiva quando preciso, muito se assemelha à retórica cristã à época. Faça-se apenas a substituição de Deus, o punitivo e vingativo, por Natureza – e teremos um emblema semelhante. Diante disso, esclarece-nos Soares (2003):

O domínio absoluto e violento do homem sobre o mundo natural lentamente cede espaço para outras compreensões e atitudes e uma devoção semi-religiosa perante a natureza selvagem e instala-se, sobretudo, entre aqueles que não dependem ou não necessitam da terra para prover suas necessidades mais imediatas. Firma-se uma compreensão na qual a natureza é bela mas, sobretudo, benéfica, e exerce um saudável poder espiritual sobre o homem (p. 24).

O ensejo em relação às práticas cristãs nos permitem dar prosseguimento e examinar a existência de um traço singular da Escola Moderna no que diz respeito a um intento notável de romper com as ideias cristãs e clericais da época. Quando o anarquista francês Reclus sugere as prescrições para o ensino de geografia na Escola Moderna, destacava que a ciência moderna rompeu com o pensamento clerical, e isso se tornou o grande motor da mentalidade daquele momento. “Toda a história da ciência moderna, comparada com a escolástica da Idade Média, pode ser resumida em uma palavra: ‘de volta à natureza’” (RECLUS, 1903, p. 65, tradução nossa).

A volta à natureza demonstra que a verdade não estava mais nas forças divinas do Cristianismo. Não eram mais as vontades de Deus que moviam o homem, nem o conhecimento estava detido pelos representantes da Igreja Católica. Pelo contrário, a verdade estava na natureza: o homem agora tratava das coisas reais, e a única força que atuava sobre ele eram as leis naturais. Desse modo, era preciso buscar as respostas sobre a natureza para que se pudesse controlá-la e assim conservar a autonomia e a liberdade humanas.

Quando recorremos ao programa da Escola Moderna, essa posição fica ainda mais explícita. No discurso inaugural já citado anteriormente, Salas Ánton salientava a necessidade de endossar as práticas de ensino que promoviam a investigação e a transmissão do conhecimento científico relativo à natureza, considerando esse um modo adequado de distanciar a Escola Moderna dos velhos dogmas do ensino clerical que conduziam a “uma falsa interpretação dos sentidos, diferenciando-nos totalmente do sistema antigo e desacreditado, que consiste em encher a memória das crianças com letras mortas, regada pela autoridade tola do domínio, escravo submisso do dogma e daqueles que governam” (BOLETIN, 1901, p. 4, tradução nossa).



Isso reflete a posição particular da Escola Moderna quanto a uma postura anticlerical. Parece-nos que a Escola Moderna se embasava sobre aspectos naturalistas para reforçar toda a capacidade da ciência de transformar a natureza, preservar a existência humana e sua autonomia; no entanto, fazia, também, questão de marcar uma posição de deslocamento com as práticas cristãs da época. Não era um simples laicismo, era um combate às condutas e aos procedimentos da Igreja Católica, era demonstrar que a Escola Moderna se tornava uma alternativa antagônica àquela postulada pela elite burguesa e cristã em Barcelona, naquele momento.

A entonação de uma via de pensamento cujos contornos fazem apologia a uma educação idílica do corpo e um despertar do instinto natural esquecido pelo homem não significa entender que essas prescrições e práticas visassem perseguir um modo mais elementar e primitivo de vida organizada. A despeito disso, é importante salientar, sobretudo, quando o anarquismo se torna tendência ideológica da escola analisada. Nas prescrições e práticas da Escola Moderna, não há alusão à busca por uma forma de organização social primitiva, por uma reintegração de um homem primitivo e “antimoderno”; ao contrário, como na retórica de outros pedagogos naturalistas da época, buscou-se uma adaptação e uma integração da realidade urbana e civilizada à natureza – por isso a difusão dos passeios campestres, idas aos bosques, jardins e parques, as visitas ao Museu de História Natural e aos laboratórios. Não está no imaginário da Escola Moderna perder as benfeitorias, as conquistas e o prazer que a vida moderna proporcionava, mas coadunar as possibilidades da vida urbana e natural.

Essa proposta de educação do corpo com fins à natureza está ancorada também na formação dos sentidos e sensibilidades das crianças. Na concepção da Escola Moderna, era preciso desenvolver os órgãos sensitivos das crianças por meio das experiências que vão sendo construídas em contato com a natureza. Assim, essa via formativa toma dois percursos: o primeiro, uma busca pela experimentação da natureza para que a criança apreenda o conhecimento sobre o meio natural. Através do contato com a natureza, a criança deveria conhecê-la e, também, se reconhecer naquele meio com o intuito de se tornar capaz de controlá-lo e transformá-lo – eis a utilidade dessa experiência. O segundo percurso funda-se no desenvolvimento das sensações das crianças em contato com a natureza. Contemplá-la era um modo de desenvolver a fruição e resgatar sentimentos esquecidos pela vida urbana. Assim, tornavam-se fundamentais, para o desenvolvimento da fruição nas crianças, as saídas a campo com o simples propósito de contemplar e observar a vida natural, vivificando as belezas estéticas que ali estavam conservadas.

O alinhamento a práticas e prescrições que subjetivamente desenvolvessem os sentimentos de alegria, felicidade e as sensações de prazer nas atividades de contemplação da natureza eram objetivos perseguidos pela Escola Moderna de Barcelona. No entanto, não foi uma prática preponderante e isolada, uma vez que concorreu com outras formas de educar os corpos. Como veremos no capítulo a seguir, as propostas de educação dos corpos na Escola Moderna emergem com finalidades ambíguas, pois ora se estimulavam sensações de prazer e de liberdade em suas atividades, ora se valorizava uma educação severa e disciplinadora com vistas a transmitir conhecimentos técnicos, relacionados ao mundo do trabalho e supostamente úteis para a vida das crianças.

## CAPÍTULO 4 – PRAZER E TRABALHO

### 4.1. “O prazer é um dos mais poderosos tônicos da saúde física!”

A palmatória era uma régua grossa e curta de madeira vermelha, manchada de tinta, deformada por mossas e rachaduras, que M. Bernard tinha confiscado, muito tempo antes, de um aluno esquecido; o aluno a entregava a M. Bernard, que a recebia com ar geralmente zombeteiro e que afastava então as pernas. O menino devia colocar a cabeça entre os joelhos do professor que, apertando as coxas, a segurava fortemente. E sobre o traseiro oferecido desta maneira, M. Bernard aplicava, de acordo com ofensa, um número variável de bons golpes de régua, divididos sobre cada nádega. As reações a essa punição diferiam segundo os alunos. Alguns gemiam antes mesmo de receber os golpes, e o professor impávido comentava então que estavam se adiantando, outros protegiam ingenuamente o traseiro com as mãos, que M. Bernard afastava então com uma batida negligente. Outros, sob o queimar dos golpes de régua, urravam ferozmente. E havia ainda aqueles, entre os quais se inclui Jacques, que suportavam os golpes sem dizer uma palavra, tremendo, e que voltavam para seu lugar engolido grossas lágrimas (CAMUS, 1994 [1960<sup>63</sup>], p. 135-136).

No seu romance homônimo “O Primeiro Homem”, inspirado em suas experiências na infância, Albert Camus relata, com detalhes, as condutas, rituais e sensações dos castigos físicos praticados em uma escola no início do século XX. O escritor argelino descreve cada movimento e posição em que o professor se enquadra no cenário para marcar sua punição nos corpos dos alunos. As características do instrumento utilizado para penitência são descritas por minuciosos adjetivos, que apenas uma criança notadamente marcada por essa experiência faria buscar na memória, trazendo dali os aspectos do instrumento que a fazia ter sensações ruins e que fora tão despreziosamente destinado para aquele fim.

As sensações de tristeza, melancolia, pavor, medo, frustração, agonia, humilhação, angústia, são formas aparentes dos efeitos que os alunos estão experimentando naquele momento. A cada etapa ritualística, a depender de quem seja o foco da punição, uma sensação diferente é gerada. Camus descreve bem o quanto os castigos físicos eram formas de punição para manter a disciplina em sala de aula: tratava-se de um modo coercitivo com vistas à formação dos corpos dos alunos através de sensações negativas.

Podemos transportar esse relato a espaços geográficos diferentes, entre o século XVIII e o XX, e teremos resultados semelhantes, o que nos permite pensar a dificuldade da promoção de uma educação que desperte o prazer da criança na sociedade moderna. A condição de vida na modernidade esteve sempre orientada na sistematização e regulação das condutas, no controle do consumo alimentar e excitadores (café e álcool, por exemplo); na racionalização do tempo, na valorização do tempo de trabalho e de obrigações para muito

---

<sup>63</sup> Ano em que foram encontrados os manuscritos dessa obra de Albert Camus (1913–1960), sendo publicada postumamente por sua filha Catherine Camus (1945-).

além do tempo de lazeres e ócio; na popularização do mito, tornado como verdade, de que somente pelo ardor no trabalho é que se conquistam benefícios pessoais etc.

Não diferentemente, a criança tutelada pela escola na modernidade passa pelos mesmos constrangimentos para a preparação para a vida adulta. Por isso se torna tão necessário regular os impulsos espontâneos das crianças por meio dos castigos físicos; racionalizar a sala de aula e sua organização, com todos os alunos enfileirados, para manter a disciplina, a ordem e o “bom tom”; preocupar-se com a alimentação das crianças para que não consumam alimentos em excesso e desconfigurem o seu corpo; planejar adequadamente seu tempo de trabalho e descanso para que se tornem mais eficientes e adquiram o conhecimento necessário, entre outros. A escola na modernidade construiu aparatos e dispositivos de regulação dos corpos das crianças através de sentimentos de agrura e desprazeres.

A despeito deste modo de operar da escola na modernidade sob as “sensações negativas”, diferentes pensadores e pedagogos, sob a insígnia da renovação educacional, dedicaram suas obras a pensarem uma educação baseada na liberdade, na alegria e no respeito da espontaneidade da criança. Nomes como Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), Friedrich Froebel (1782–1852) e Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) podem ser considerados incentivadores de uma educação não propriamente hedonista, mas de uma dimensão formativa embrionada no desejo de desenvolver a autonomia da criança. Isso faz bastante sentido, afinal, de acordo com o projeto moderno, “ser livre” precedia em fundar a sociedade sob o fulcro liberal do respeito às liberdades individuais; dessa forma, a educação tomou como uma de suas funções formar sujeitos “livres” conforme esse projeto moderno. Com efeito, o pensamento desses autores serviu de inspiração a outros renovadores pedagógicos nos anos finais do século XIX e início do XX, dando continuidade a uma educação para a autonomia e aprimorando-a para uma educação dimensionada no prazer.

Portanto, de antemão, recorreremos a um estudo que, apesar de não se tratar de uma análise em perspectiva histórica, nos permite esclarecer que uma educação de dimensão hedonista está notadamente associada à educação dos corpos e sensibilidades, como explica Uribe *et al.* (2017):

O corpo pensa como realidade encarnada, a carne pensa e o corpo reflete, essa união de corpo e alma está dotada de vida, mobilidade, sensações e afetos. O prazer está encarnado em nossa sensibilidade, os prazeres básicos são os de nossos sentidos corporais, os da carne (p. 340, tradução nossa).

Teremos, na Espanha, sob a iniciativa da *Institución Libre de Enseñanza*, pedagogos promotores de uma renovação pedagógica que postulavam sobre a necessidade da diversão e da alegria na formação das crianças. Pedro de Alcântara, um dos principais divulgadores das

ideias de Froebel na Espanha, afirmou que os jogos são as principais atividades a serem utilizadas para a formação da criança desde a tenra idade, pois estimulam a sensação de alegria, a qual, na visão do pedagogo, seria uma sensação natural nas crianças, uma vez que esta reflete sua própria alma.

Os jogos são ou deveriam ser na criança uma espécie de iniciação da força e do espírito que a existência exige, a demonstração da plenitude e alegria da vida que a criança sente em seu coração. Através da brincadeira, toda a vida da criança é mostrada e espalhada de alegria, como toda a essência das flores é mostrada e espalhada ao abrir o botão em que estão trancadas, uma vez que a alegria é a alma de todas as ações da infância (ALCÂNTARA GARCÍA, 1913, p. 52, tradução nossa).

Pedro de Alcântara descrevia ainda as funções dos jogos no desenvolvimento da fase infantil.

A atividade livre da natureza infantil é revelada da maneira mais geral e enérgica no jogo. (...)

Como a Natureza instintivamente inclina a criança ao jogo, o que por sua vez serve para pender a criança à observação da vida real, cujos fatos ela tende a reproduzir, o jogo deve ser uma ginástica física, intelectual, estética e moral (idem, p. 51–52, tradução nossa).

Na concepção de Pedro de Alcântara, a liberdade, a espontaneidade e a capacidade de autonomia da criança nos jogos permitem o seu desenvolvimento integral, tendo como aparato estimulador essa sensação instintiva, que é a felicidade<sup>64</sup>. Era por meio de suas expressões impulsivas nos jogos que a criança estabelecia contato com as coisas à sua volta e apreendia conhecimento dessa experiência de maneira natural e satisfatória. Assim, na percepção do pedagogo espanhol, interpretando Froebel, a alegria era o meio e o fim da educação da criança por meio dos jogos, pois era uma sensação natural que deveria ser estimulada. A alegria teria a capacidade de estimular a criança para novas experiências e, conseqüentemente, para novos conhecimentos, para o desenvolvimento da sua saúde física, formação do caráter etc., devendo, por esse motivo, ser aproveitada.

Era preciso unir a diversão e a atividade física para aumentar as capacidades físicas e a saúde das crianças. Ainda nas iniciativas da *Institución Libre de Enseñanza*, em texto publicado em seu boletim (BILE) sobre “*La educación física de la niñez*”, o autor D. Eugenio Gutierrez reforçava essa necessidade primeira de juntar o prazer e os exercícios físicos para o melhoramento corporal da criança; todavia, a dificuldade para essas prescrições residia na

---

<sup>64</sup> O tema jogos foi objeto de análise e monografia de diversos estudos com o aparente propósito de esclarecer sobre sua formação na cultura e na educação em perspectiva histórica; mas, por ora, considerando a sua relevância sobre o temário, indicamos a obra “*Homo Ludens*” (2012), de Huizinga, que analisa de maneira primorosa como os jogos e a diversão transformaram a cultura da civilização moderna.

definição de qual tipo de diversão seria mais adequado para essa finalidade, como indagava o autor: “Quais divertimentos devem ser recomendados para crianças? (GUTIERREZ, 1881, p. 109, tradução nossa). E, prontamente, ele mesmo respondia: “em tese geral, aqueles que favoreçam seu desenvolvimento sem expô-las a perigos” (ibidem, tradução nossa).

Por ora, percebemos que uma educação de dimensão hedonista é viável. Entretanto, como todos os excessos devem ser moderados, isso também se aplicaria ao prazer, isto é, o prazer deveria ser regulado. Se porventura um aluno se expuser excessivamente aos jogos e às práticas de exercícios físicos, é possível que os efeitos sejam prejudiciais, no entender do autor: “Nada mais frequente que fraturas, hérnias, concussões cerebrais, hemoptises, etc.” (ibidem, tradução nossa). Assim, o estímulo do prazer na educação deveria ser usado de forma moderada, pois, embora sua capacidade motivadora seja positiva no desenvolvimento dos exercícios físicos nas crianças, seu exagero poderia ter efeitos contrários.

Esse era o entendimento compartilhado também por Ricardo Rubio, um dos principais pedagogos espanhóis, que incentivou a educação física nos programas das escolas na Espanha. Rubio reforçava a importância dos jogos ao ar livre para as crianças: “Afirmamos que o jogo ao ar livre durante a idade escolar é um fator de primeira importância na educação.” (RUBIO, 1893, p. 149, tradução nossa). No entanto, nem todos os jogos conseguem atingir as mesmas finalidades,

Basta observar seus gritos confusos, a desordem com a qual todos os incidentes ocorrem, a disputa contínua por todas as jogadas, a falta de ajuda mútua, as imposições abusivas dos fortes, seus atritos, seus desagrados pelo amor próprio, suas deslealdades etc., para entender que esses jogos não educam o sentimento, não enobrecem o caráter e, talvez, nem sejam saudáveis por perturbar e excitar todo o sistema nervoso (ibidem, tradução nossa).

Rubio destacava ainda outros comportamentos inadequados que eram observados nessa liberdade excessiva, sem controle:

Antes de tudo, (...) deve-se respeitar a espontaneidade da criança. Mas até que ponto? Quando os meninos saem da aula, seu primeiro movimento é de um atropelamento e gritos selvagens. Esse espetáculo é extremamente desagradável para um educador, nada mais contrário às boas maneiras, ao respeito mútuo e à consideração dos outros que essa clássica saída da escola em que gritos, empurrões e disputas se misturam (idem, p. 150, tradução nossa).

Percebemos que, para Ricardo Rubio, os jogos e a espontaneidade não eram manifestações das crianças aceitas de modo unânime. O excesso de liberdade, no entendimento do autor, pode ter consequências na saúde física da criança, mas principalmente ter efeitos devastadores em sua moral, em seu caráter e em seu comportamento. A liberdade excessiva era considerada por Rubio como uma expressão primitiva e antagônica aos

comportamentos da civilidade; ele chega a comparar os gritos e a correria das crianças a manifestações “selvagens”. Acentua-se, com isso, que a formação da criança por meio dos jogos e da liberdade deveria ser regulada para adequar o prazer às diretrizes da civilidade.

Desse modo, Ricardo Rubio destacava a importância do professor nesse processo, moderando e regulando esse prazer extravagante expressado pelas crianças no momento dos jogos. Essa má conduta das crianças, como afirmava Rubio, “não é culpa de nenhum dos jogos; é que a todos eles lhe faltam o principal de suas condições pedagógicas, a direção. Essa direção é de responsabilidade do professor” (idem, p. 149, tradução nossa).

Portanto, o processo de formação da criança e do seu prazer passava pela regulação do professor; não era possível, no entendimento de Rubio, educar uma criança pelo *laisser-faire*, pela liberdade sem controle. Era preciso haver uma intervenção do professor, de maneira a moderar o prazer da criança e educar suas vontades para se alcançar um resultado adequado. Para Rubio, uma educação baseada na liberdade, na alegria e no prazer tinha como propósito formar integralmente a criança, sendo que a forma empírica de verificar se os jogos estavam sendo desenvolvidos de maneira adequada seria

Quando os mais ousados testam lealmente a sua coragem, sem serem contestados por ninguém, e os mais fracos veem que seus esforços têm um valor reconhecido, sem deixar a margem amarga da impotência, quando ambos se viram desempenhando um papel substantivo no trabalho comum, é quando o jogo é a recreação mais saudável, a ação mais educativa, o prazer mais amado da infância (idem, p. 150, tradução nossa).

Aparentemente, as prescrições e práticas que envolvem o desenvolvimento a partir da liberdade e do prazer na Escola Moderna aparecem de maneira difusa; ora se reclama por se regular o prazer na formação das crianças, ora se estimula o prazer incondicionado, em excesso e sem controle. Como podemos observar, em algumas atividades a mobilização do prazer na criança representa uma quebra na sensação de exaustão intelectual e cansaço extenuante que as disciplinas reconhecidamente tidas como teóricas provocam. Assim, nas prescrições da Escola Moderna, tornava-se bem-vinda uma mudança de atividade com o objetivo de recuperar a alegria e a liberdade que as demais tarefas e obrigações dentro da sala de aula tanto negligenciam. Um desses momentos era o recreio, como salientava a diretora da Escola Moderna.

Você entende que, após uma aula tão proveitosa, os alunos sentem a necessidade de ficarem livres por um tempo, o professor soltará os passarinhos por quinze minutos, permitindo que eles façam o barulho e o movimento que quiserem (sem excluir a imitação de gritos de animais). Depois disso, o bando calmo entrará na aula em silêncio e em ordem. (JACQUINET, 1901, p. 12, tradução nossa).

É possível verificarmos, nas orientações da diretora, que os períodos de recreio, para extravasar todas as energias reprimidas na criança durante as longas horas de atividade dentro de sala, eram momentos pedagógicos importantes. Primeiramente, estimulam-se os instintos mais naturais das crianças nesses intervalos, a sensação de serem “passarinhos à solta”; contudo, também se torna igualmente importante que o momento dessa liberdade excessiva tenha o seu tempo racionalizado. A ocasião em que a criança podia se exaltar, viver sua liberdade plena nos jogos, ter as sensações de felicidade e satisfação estava relacionada diretamente ao tempo, por dois motivos: 1) para que não se chegue à exaustão da criança nas demais atividades (o recorrente *sumernage*, tão apregoado por pedagogos e higienistas); 2) para que a criança aprenda que existe um tempo determinado às obrigações, à disciplina e à ordem em sala de aula (que, eventualmente, podem causar desprazer); e que também existe um tempo reservado aos momentos de prazer, que se estabelecem como uma escapatória momentânea dessas obrigações. Fica evidenciado que, para a Escola Moderna, momentos como o recreio para a criança correr, pular, trepar, eram fundamentais para extravasar toda a energia e espontaneidade reprimidas, além de poder expressar essa liberdade sem controle. A Escola Moderna tinha ciência de que os períodos em sala de aula saturavam a criança, que os momentos das disciplinas teóricas eram importantes para a transmissão de conhecimentos científicos; todavia, também tinha a noção de que esses momentos eram disciplinadores e constituíam uma barreira para a liberdade e a livre expressão do aluno. Desse modo, é possível afirmar que, para a Escola Moderna, o objetivo desses períodos de ócio era qualificar a experiência formativa da criança sob o jugo do imperativo do prazer, de modo que este fosse operado de forma moderada, com um bom uso desses momentos dedicados às extravagâncias e diversões, a fim de formar corpos equilibrados.

Essa percepção do prazer na criança caracteriza-o marcadamente como uma percepção temporal, pois o prazer está preso no instante, no presente e no agora. Aludindo mais uma vez às contribuições de Uribe *et al.* (2017), vemos que os autores afirmam que uma educação de dimensão hedonista “sugere recuperar 'uma pedagogia do momento' no sentido do encontro do aqui e do agora, a fim de que os corpos estejam presentes na sala de aula – não apenas intelectualmente – para que essa se torne um espaço vital e intensivo, onde os afetos convergem” (p. 342, tradução nossa). Desse modo, uma educação pelo prazer seria significativa e temporal, pois sugere que o aprendizado valoriza o presente, aquele instante único e subjetivo. “Embora o tempo do instante seja o da infância, uma educação hedonista poderia tornar presente o 'instante' no educativo como tempo e espaço de liberdade, imaginação, fantasia, novidade, espanto, curiosidade” (idem, p. 343, tradução nossa).



Essa inferência que reconhece a sensação de prazer e a expressão da liberdade como percepções que estão marcadas pelo presente (isto é, pelo tempo) se combina à compreensão de que é preciso estimular a criança ao máximo em sua autonomia; assim, torna-se possível promover um maior contato da criança com o ambiente ao seu redor, aproveitando-se ao máximo o instante com a experiência independente da criança. Isso é verificado na Escola Moderna quando aludimos à prescrição sobre “Lição de Coisas”, em que a diretora Clemence Jacquinet discorria sobre a importância de o aluno conhecer as coisas ao seu redor pela liberdade, pois ambicionava “que as crianças reflitam sobre as coisas que se lhes desejam ensinar e as façam relatar o máximo que puderem descobrir por experiência própria” (JACQUINET, 1901, p. 12, tradução nossa).

O prazer e a autonomia conquistados pela criança possibilitariam que ela obtivesse conhecimentos através das suas próprias experiências; mas devemos acrescentar que o prazer toma, aqui, outro papel importante, o de motivação. A alegria, a liberdade e o espontâneo tornam-se também instrumentos de mobilização para prender a atenção e promover a satisfação das crianças nas tarefas da Escola Moderna. Jacquinet salientava a importância de o

professor dar à aula a animação suficiente para prender a atenção das crianças, há momentos de tédio geral e neles o professor e os alunos se cansariam inutilmente de persistir em um exercício pesado. As crianças retêm apenas o que ouvem com prazer, isso é uma verdade que todos os professores devem absorver (idem, p. 13, tradução nossa).

Em outro momento, a diretora reforçava o quão fundamental era a construção de um ambiente de bem-estar na Escola Moderna para despertar esse prazer nas crianças a fim de mantê-las concentradas nas obrigações escolares.

Sim, tenha certeza de que nossas crianças amam a escola, e esse belo sentimento cumpre a mais vívida de nossas aspirações. Tudo pode ser esperado dos discípulos que procuram seus professores com prazer, porque prova que eles estão prontos para todos os esforços e que estão dispostos a aceitar com alegria o trabalho que lhes é imposto e os conselhos que lhes são dados (JACQUINET, 1901, p. 23, tradução nossa).

O prazer, agora, era mobilizado como instrumento motivador pedagógico no intuito de conservar a atenção do aluno no professor; e, por outro lado, a aparência de prazer, alegria e felicidade nas atividades conduzidas pelo professor eram demonstrações de que o seu método estava sendo aplicado de maneira correta. O prazer toma, dessa forma, lugar excepcional na Escola Moderna, tornando-se um elemento indispensável na autoavaliação do professor em suas condutas e métodos utilizados no processo de aprendizagem das crianças.

Essa motivação aparente para a concentração dos alunos nas atividades também está expressa nas prescrições de J. F. Elslander sobre os jogos, atividade tão fundamental no

estímulo do prazer para a Escola Moderna de Barcelona. Elslander sugeria que os jogos eram pedagogicamente mais eficientes que a ginástica na formação integral da criança e reforçava que esta afirmação se baseia no entendimento de que as ginásticas trabalham por segmentos corporais e eram menos prazerosas, assim “as crianças vão executá-los apenas com moleza e indiferença, sendo para eles apenas cansaço e tédio” (ELSLANDER, 1904, p. 197).

Elslander, então, concluía que:

Não só a quantidade de exercício realizado de forma desigual, mas este exercício, não acompanhado de prazer, é menos benéfico; mesmo quando não incomodam os alunos, como lições, esses movimentos monótonos se tornam cansativos por falta do estímulo da diversão. É verdade que a emulação é usada como estimulante; mas este não é um estimulante contínuo, como o do prazer que se mistura com vários jogos (idem, p. 197-198).

Em defesa dos jogos, o uso do prazer toma outra finalidade, torna-se um importante estimulador da saúde física da criança.

Essa ausência comparativa de prazer, o que torna os exercícios artificiais rapidamente abandonados, também significa que eles produzem apenas efeitos medíocres. A ideia vulgar que torna relevante tão somente a quantidade de exercício corporal, não importando se é agradável ou não, é um erro grave. Uma excitação cerebral acompanhada de prazer tem uma influência altamente fortalecedora no corpo (ELSLANDER, 1904, p. 198).

No entendimento do autor, a alegria e a liberdade regenerariam a criança, buscando despertar nela os instintos mais naturais esquecidos para reconstituir e revigorar o seu corpo.

A verdade é que a felicidade é o mais poderoso dos tônicos. Ao acelerar os movimentos de pulso, facilita o cumprimento de todas as funções; e tende a aumentar a saúde quando você a possui, para restaurá-la quando você a perdeu. A partir daí, vê-se a superioridade intrínseca do jogo sobre a ginástica. O extremo interesse que as crianças têm no primeiro, a alegria desordenada com que elas se entregam em suas brincadeiras mais selvagens, são tão importantes em si mesmas para o desenvolvimento do corpo quanto o exercício que as acompanha. E na ausência desses estimulantes mentais, a ginástica é radicalmente falha (ibidem).

Percebemos que a busca do prazer da criança estava relacionada também a uma melhora biológica, da saúde física, da regeneração corporal. Essa posição era compartilhada por outros colaboradores na Escola Moderna, como Rogelio Columbié, que salientava a importância dos jogos na formação dos corpos das crianças.

O jogo é indispensável para as crianças. No que diz respeito à sua constituição, à sua saúde e ao seu desenvolvimento físico, todos estarão de acordo, mas acontece que a atenção é direcionada apenas na quantidade de desenvolvimento físico que os jogos produzem. Portanto, estes foram substituídos pela ginástica, como um excelente equivalente, e alguns acreditam que ela ganhou na substituição (COLUMBIÉ, 1902, p. 1, tradução nossa).

Columbié reforçava a importância dos jogos para o desenvolvimento físico da criança; mas não era somente a atividade física por ela realizada que favorecia o seu aprimoramento

corporal. Citando Spencer, Columbié referia-se à importância da alegria como um verdadeiro “tônico da saúde física da criança”.

O contentamento, como afirma Spencer, ‘é o tônico mais poderoso, acelera a circulação do sangue, aprimora o desempenho de todas as funções, contribui para aumentar a saúde quando ela existe e restaurá-la quando se perdeu. O vivo interesse e a alegria que as crianças experimentam em seus *hobbies* são tão importantes como o exercício corporal que as acompanha. Então a ginástica, não oferecendo esses estímulos mentais, é ineficiente’ (ibidem, tradução nossa).

O próprio autor ainda reforçava que a educação através dos jogos tinha como fim desenvolver a liberdade da criança, e mais, deveria a criança, por meio dos jogos expressar os seus próprios desejos, o que aqui nos parece ser um registro prescritivo cuja prática supostamente infere o distanciamento de uma educação reguladora – pelo menos, na retórica, é o que depreendemos: “Deve-se deixar a criança, onde quer que esteja, expressar sinceramente seus desejos. (...) É o desejo satisfeito pela livre atividade” (idem, p. 2, tradução nossa).

Parece que, para a Escola Moderna de Barcelona, a liberdade era sinônimo de prazer e que a educação deveria ser realizada com alguma liberdade, mesmo que regulada, para que as crianças vivenciassem suas próprias experiências e desenvolvessem a satisfação dessas experiências. Outras ocorrências na Escola Moderna evidenciam essa defesa por uma educação pela/para liberdade e estimuladora da alegria. Em texto publicado no *Boletín*, denominado “*La Alegría en la Educación*”, ressaltava-se a importância de uma educação através do prazer, como “em relação à criança, deve-se reconhecer que o modo de ensinar é tão importante como o próprio ensino e, portanto, a prática do bem não impede correr, brincar e rir” (ERGEN, 1903, p. 21, tradução nossa).

A autora continuava: “A alegria e a liberdade são classificadas entre as primeiras necessidades humanas e, portanto, são os primeiros deveres aos quais a satisfação deve ser dada se a melhoria do indivíduo é realmente desejada.” (Ibidem, tradução nossa). Aqui, no conjunto dessas passagens, fica evidente que, para a Escola Moderna, a alegria e a liberdade eram consideradas como manifestações da necessidade natural e biológica da criança, inclusive, de demonstração de uma boa saúde física e aparência. Mas, além disso, um outro traço significativo da educação de dimensão hedonista surge de maneira expressiva no corpo: o riso. O riso seria a expressão mais clara de satisfação e boa aparência que a criança pode apresentar, seria a materialidade observável do despertar do prazer na criança; por esse motivo, os processos que produziam a manifestação da criança por meio do riso deveriam ser estimulados na educação da Escola Moderna.

Essa dimensão lúdica e as expressões de alegria e liberdade estiveram presentes em inúmeras atividades da Escola Moderna de Barcelona – entre jogos, festividades, passeios e excursões, é possível atestar o reforço voltado para essa educação pelo prazer. A respeito de um passeio que os alunos da Escola Moderna realizaram a Gran Vía (umas das principais avenidas de Barcelona), para visitar o circo, foi assim descrito:

No nosso propósito de aproveitar as circunstâncias favoráveis para aumentar o conhecimento das crianças, em nossas excursões às quartas-feiras, seguimos um desses dias pela Gran-Vía em direção ao novo circo de touradas. Depois de deixarmos nossos alunos se entregarem durante um tempo a esses jogos infantis que tanto favorecem o desenvolvimento físico, base fundamental, quando bem dirigido, de desenvolvimento moral, por uma indicação de seus professores se reuniram ao seu redor em um local conveniente diante do circo mencionado (BOLETIN, 1903, p. 106, tradução nossa).

Novamente, é possível verificarmos a defesa da prática dos jogos como uma boa estratégia de desenvolvimento integral da criança e do despertar da alegria e liberdade. Após a visita ao circo e finalizando o passeio, as crianças “retornaram alegres e contentes com essa serenidade típica da infância, da saúde e da prática do bem” (idem, p. 107, tradução nossa). A aparência da alegria, do riso, da felicidade, da demonstração de prazer, é notadamente reforçada como boa aparência, associada à boa saúde, a formas de expressão singulares e espontâneas das crianças, como se fosse algo que emergisse de maneira natural, quer dizer, eram traços do despertar dos instintos naturais dos escolares.

Isso também pode ser observado nas festividades promovidas pela Escola Moderna, “que servem como expansão da alegria e deixam uma lembrança agradável” (BOLETIN, 1905, p.1, tradução nossa). Nessa ocasião, houve a dramatização da peça “*Los Vencidos*”, do Sr. Pous Pagés, que abordava a vida proletária; também houve uma apresentação do coral da Escola Moderna. Essas atividades artísticas, assim como o jogo, tinham a intenção de despertar o prazer a partir da capacidade imaginativa e lúdica das crianças. Como afirmam Uribe *et al.* (2017): “Para o hedonismo, o jogo, às vezes, é constituído como uma atividade estética, como uma ação criativa e uma atividade lúdica, assim como a criança que transforma o jogo tanto em uma atividade criativa e artística, como de diversão e prazer.” (p. 346, tradução nossa).

Diante disso, é possível associar o prazer à criação e à imaginação. Isso também ocorreu em outras atividades, como a dança, prescrita por J. F. Elslander.

A dança tem sido em todas as épocas, desde a mais primitiva, uma expressão simbólica de sentimentos; é uma língua em meio a arte cuja adoração tem sido fervorosa entre todos os povos. Portanto, nas crianças encontramos o sabor da idade mais terna; ingenuamente, espontaneamente, ele traduzirá suas emoções, e vai sentindo instintivamente as atitudes e os gestos (ELSLANDER, 1904, p. 209).

Trata-se de uma possibilidade de educar a criança desenvolvendo sua livre capacidade de criação e despertar nela novas sensibilidades. Essa é uma busca que foi conquistada por outras sociedades, como a Grécia Antiga, conforme Elslander, os quais tinham muito a ensinar às novas gerações sobre os meios de potencializar o corpo e as sensações. Diante disso, posto a alusão que recupera as marcas de uma tradição, o autor revelava seu deslumbramento com um passado e sugeria que a sociedade moderna deveria resgatar essa prática esquecida.

Claro, só podemos falar sobre danças de caráter e expressão, as únicas que a criança pode amar e entender. Mas é surpreendente, quando pensamos em todos os recursos que esse meio de educação oferece (...). Talvez não tenha nada mais belo que o espetáculo de evoluções rítmicas dos seres humanos, em um cenário de cores claras e cintilantes. Por que não podemos reconstruir na escola essas atividades que estavam em destaque no ginásio<sup>65</sup> da Grécia antiga? (ibidem).

A educação de dimensão hedonista faz-se presente pelo corpo, pelos sentidos, pelas impressões e desenvolve na criança as suas capacidades lúdicas e imaginativas; por esse motivo a Escola Moderna de Barcelona a estimulava, pois: “A inteligência nascente e a imaginação vigorosa da criança precisam de distrações, não a privamos de alegrias” (ERGEN, 1903, p. 21, tradução nossa).

Essa capacidade criativa tinha como finalidade, também, a transformação das vontades da criança, derivando, assim, a formação de um novo homem; sobremaneira, essa formação sensível baseada no prazer carregava também um apelo moral para essa educação. Muitas das atividades desenvolvidas na Escola Moderna tinham o propósito de estimular as condutas que favorecessem a harmonia entre os alunos; eram incutidas lições de moral com o propósito de que as crianças adotassem comportamentos mais altruístas, cooperativos e solidários. Em momentos como a inspeção de limpeza da sala de aula, Jacquinet descreve minuciosamente a importância de os alunos desenvolverem a preocupação com o material compartilhado e com o cuidado da ordenação do espaço, pois era nesse contexto que as crianças demonstrariam apreço um pelo outro, já que todos partilhavam do mesmo material e do mesmo ambiente. A finalidade era ensinar “que o interesse bem entendido de cada um consiste no cumprimento de seu dever, que a felicidade de nossa vida está intimamente ligada ao nosso modo de compreender e praticar a justiça, ou seja, o bem” (JACQUINET, 1901, p. 24, tradução nossa).

Como bem afirmava a diretora da Escola Moderna, as atividades transcorridas na sala de aula tinham como intuito, também, formar o caráter ou, ainda mais evidente, a vontade das

---

<sup>65</sup> Local onde os gregos treinavam e preparavam seus corpos a fim de torná-los ativos, robustos, saudáveis e belos (CAMBI, 1999, p. 84).

crianças: uma busca pela formação de um novo homem, mais livre, solidário, justo – tudo isso considerado como práticas do “bem”. Nas prescrições para a prática dos jogos, as orientações na formação da criança para torná-la um indivíduo mais altruísta também estão expressas nas palavras de Rogelio Columbié:

É no jogo que as crianças devem ser orientadas a praticar a lei da solidariedade. As observações, os conselhos e as repreensões prudentes dos pais e professores devem ser instruídos, nos jogos infantis, a provar-lhes que é mais útil ser tolerante e condescendente com o amiguinho do que intransigente com ele, que a lei da solidariedade beneficia os outros e o mesmo que a produz (COLUMBIÉ, 1902, p. 4, tradução nossa).

A educação das vontades não era algo incomum entre os reformadores pedagógicos dos séculos XIX e XX, na Europa, como bem sugere Taborda de Oliveira (2019a) quando analisa as prescrições e textos de Ferdinand Buisson e de autores presentes no *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, na Espanha:

Nesse sentido, a educação da vontade pressupõe para todos esses autores o esforço, o hábito, o controle das paixões, na tentativa de produzir um indivíduo capaz de viver em liberdade. Esses elementos dão o amálgama necessário a diferentes expressões da educação da vontade, com a constante invocação da ciência moderna, expressa tanto na psicologia quanto na pedagogia experimentais. A educação e a pedagogia, mesmo quando oriunda do discurso religioso, combatiam o “intelectualismo abstrato” e a memorização para advogar a potência “natural” dos homens para gerir seu próprio destino, desde que sua vontade fosse educada para agir de acordo com a sua consciência em prol de sua felicidade e da paz social (p. 14).

No imaginário desses colaboradores da Escola Moderna, um espaço de partilha de fraternidade e solidariedade entre os alunos tornar-se-ia um local muito mais agradável e prazeroso. Com efeito, esse sentimento de satisfação deveria ser compartilhado entre todos. Acentuando, inclusive, que o prazer de um não deveria sobrepujar o prazer do outro, todos deveriam compartilhar sua diversão e gozos sem impor seus interesses e satisfações pessoais. “A alegria é tanto necessária quanto extremamente útil, mas é preciso abster-se de rotular suas manifestações, pois o que agrada a uma pessoa é indiferente para outra” (ERGEN, 1903, p. 21, tradução nossa). Respeitar a diversidade e os modos de se alcançar esse prazer era uma via de demonstração de apoio mútuo, o que parece revelar, na realidade, a existência de uma ética, que se coloca como moderadora dos excessos individualistas para potencializar os desejos da coletividade.

No entendimento da Escola Moderna, essa ética seria o motor para um modo de vida que corresponderia à tranquilidade do espírito, ao bom estado emocional, ao bem-estar, ao prazer moderado e à ausência de excessos. No entanto, como a vida humana seria construída por diferentes percursos e experiências, essa proposição hedonista não se estabelecia tal qual

um paradigma da vida que pretenda ser uniforme e/ou universal. As subjetividades, então, eram imperativos nessa acepção educativa, visto que cada indivíduo se formaria de maneira singular no decorrer de sua trajetória, e o fundamental era que a criança, no processo formativo, pudesse experimentar essas individualidades, conquanto continuasse de acordo com os pressupostos do apoio mútuo e, como consequência, conseguisse promover e preservar a coesão social.

Conhecer o mundo é fundamentalmente um autoconhecimento que se torna coextensivo com a vida, com a arte de viver guiada por moderação, prudência e uso da liberdade racional na busca de autonomia e autarquia, disposições para discernir sobre a conveniência ou não das ações de conduzir a si mesmo e, com isso, alcançar a serenidade e o equilíbrio do espírito. O fundamento é não prejudicar nem ser prejudicado como um princípio que alicerça a comunidade humana, uma condição básica para viver virtuosamente, ou seja, agradável, criteriosa, honesta e justa. (URIBE *et al.*, 2017, p. 343, tradução nossa).

Nesse momento, parece evidente que a educação das vontades da criança deveria respeitar o seu desenvolvimento da forma mais livre e espontânea. Portanto, acerca dessas reflexões, compreendemos que, do mesmo modo que o prazer individual deveria ser potencializado, a sua importância nunca deveria ultrapassar o bem-estar da coletividade, de modo a formar um arranjo bastante sensível entre os desejos individuais da criança e os desejos impressos no conjunto das individualidades que formavam a Escola Moderna – razão pela qual se justifica o relevo dado ao princípio do apoio mútuo como alicerce das práticas educativas nessa experiência. Esse princípio era o elemento potencializador e, ao mesmo tempo, moderador do prazer.

Não obstante, por vezes a noção de liberdade é evocada nas prescrições da Escola Moderna como uma forma de opôr-se as práticas relacionadas as instituições autoritárias (Estado, família, Igreja etc.) revelando a sua intenção em estabelecer uma alternativa educacional para a formação dos corpos dessas crianças a partir da crítica e do combate a essas instituições. Isso pode ser verificado no debate iniciado pelo anarquista francês Sebestien Faure (1858–1942), em texto publicado no *Boletim* da Escola Moderna, sobre o tema Educação e Liberdade. O anarquista indagava sobre a quem pertencia a criança: aos pais ou ao Estado? Argumentava ainda sobre o domínio dessas duas referências.

A quem pertence a criança? – a família, segundo alguns; ao Estado, de acordo com outros. Os primeiros destinam exclusivamente aos pais o direito de serem os educadores e escolherem o ensino de sua criança.

Os segundos proclamam que a criança, futuro cidadão, pertencente ao Estado, que tem apenas o poder de educar e instruir.

Os defensores do direito paternal, que se denominam liberais, querem uma liberdade que se torna tirania paternal e confisco da liberdade da criança.

Os defensores do direito do Estado vão para o monopólio, despotismo do governo e a domesticação de inteligências infantis. (FAURE, 1903, p. 103, tradução nossa).

E o autor continuava: “Bem, à pergunta: a quem pertence a criança? Eu respondo resolutamente: nem à família nem ao Estado, mas a ela mesma.” (ibidem, tradução nossa). Na compreensão do anarquista, o caminho para se respeitarem a liberdade e o direito da criança passava pelo oferecimento de uma educação integral.

A criança tem direito ao pão do corpo, desenvolvimento físico; ao pão da inteligência, desenvolvimento intelectual, e ao pão do coração, desenvolvimento de seu ser afetivo. Consequentemente, a educação visa: formar fisicamente corpos saudáveis, robustos e bonitos, construir inteligências aperfeiçoadas e desenvolver moralmente corações bons, generosos e fraternos (ibidem, tradução nossa).

Essa educação integral, que forma a inteligência, corpos saudáveis e robustos e preza por uma formação moral com o objetivo de fazer com que as crianças sejam mais generosas e fraternais, está ancorada no debate de uma educação por meio da liberdade de claro rompimento com a referência autoritária. Nesse caso, o patriarcado e a educação estatal eram vistos como abomináveis pelo autor anarquista, pois tais instituições asseguravam sua dominação sobre a criança ainda ingênua e indefesa, uma condição que só poderia ser superada quando ela tivesse domínio pleno de sua liberdade e conhecimento geral sobre as coisas do mundo. Esse conhecimento, como sugeria Faure, era o conhecimento científico para as perguntas sobre os acontecimentos do mundo.

Se não temos *a* verdade, temos *algumas* verdades.

Estas verdades são as noções das ciências já certas, demonstráveis e evidentes, são os conhecimentos adquiridos, as realidades positivas, as proposições comprovadas e verificáveis.

Essas verdades, em uma palavra, formam o conjunto de conhecimentos certos que atualmente constituem o *capital intelectual da humanidade*.

Disponibilizar esse capital/conhecimento (comunismo cerebral) a todas as crianças é o que nos é exigido pelo direito desse pequeno ser inteligente em período de formação e desenvolvimento (ibidem, tradução nossa, destaques do autor).

Nesse entendimento, a liberdade da criança só poderia ser garantida quando houvesse uma educação que respeitasse o seu direito de liberdade e lhe fornecesse uma formação favorável à apreensão do conhecimento científico. Esse embate recorrente entre liberdade e dominação (e suas sensações correlatas: alegria e dor; felicidades e agruras) também esteve presente em contos publicados no *Boletim*. Em um específico, elaborado pela então diretora Leopoldina Bonnard, ela narrou um momento de divertimento das crianças com os jogos infantis, em particular o “jogo de soldado”. Nesse conto, as crianças estavam sendo observadas por um dos velhos (Sr. Juan) da cidade, o qual, preocupado com aquela atividade,



se aproximou das crianças e fez um sermão sobre aquela simulação, que o grupo se divertia em reproduzir. Assim é relatada a intervenção do Sr. Juan:

Cada um estava no seu posto e prestes a iniciar aquele simulacro de matança, quando ouviram estas palavras:

– Então querem mesmo brincar imitando os soldados?

Olharam para quem lhes falava e viram que era o Sr. Juan, 'o Sábio', como o chamavam na cidade, que apoiado na bengala, os olhou tristemente por alguns momentos. (BONNARD, 1904, p. 70, tradução nossa).

O diálogo entre o velho e as crianças continua:

- Por que não? Questionou o mais atordoado e talvez também o mais impaciente.

- Por quê? Sr. Juan repetiu dolorosamente. Quando se trata de um jogo como ampliação racional e manifestação de alegria, geralmente é escolhido o (jogo) alegre e inofensivo, enquanto o (jogo) de vocês é cruel e bárbaro e evoca nada além de lágrimas e sofrimento, dores físicas e angústias morais, vício e degradação (ibidem, tradução nossa).

É possível verificarmos, aqui, novamente, um apelo ao prazer e à liberdade nos jogos. Esse prazer, de acordo com o conto, quando associado ao pensamento lógico e racional, seria algo positivo. No entanto, quando associado à crueldade e à barbárie, como os jogos que simulavam a guerra e as práticas militaristas, era desqualificado e considerado como irracional, imputado a sentimentos e experiências negativas (sofrimento, lágrimas, tristeza, dores físicas) ou a condutas imorais (vícios e degradação).

O velho continuou repreendendo as crianças, usando a situação de cada uma para exemplificar como a guerra fora perniciosa para as suas famílias e conhecidos:

E se não: você, Luciano, já se perguntou por que sua mãe chora quando ouve a palavra soldado? Você se esqueceu do seu irmão que foi para o exército há cinco anos e que você nunca mais o viu ou nunca mais o verá? E você, Luis, não se lembra de onde seu tio perdeu a perna, fazendo de um homem forte e robusto um homem infeliz, incapaz dos trabalhos mais simples? E aquele pobre Miguel, outrora tão trabalhador, de onde ele adquiriu os hábitos de preguiça e vicioso que atualmente o dominam? Sem mencionar muitos outros que, após completar seus anos de serviço, se tornaram desconhecidos ou não retornaram. E meus dois filhos, eles (os militares) não os tiraram de mim um após o outro?

Não tenho motivos para repetir que essa terrível palavra só desperta medo e tristeza? Não faz pensar, ao mesmo tempo, no exército e na guerra que estão indissolúvelmente unidos? (ibidem, tradução nossa).

Aqui percebemos os usos de certos argumentos para desqualificar as práticas do militarismo que estavam sendo referenciadas nos jogos das crianças. A autora apela para a sensibilização das crianças construindo imagens de dor e tristeza: um conto de realismo severo utilizado para argumentar sobre os prejuízos causados pelo militarismo e pela guerra, salientando que os homens que iam à guerra eram oriundos das classes desfavorecidas,

homens que se organizavam, lutavam e se arriscavam pelas causas de seus chefes superiores. Essa referência também está presente no conto.

E são nossos concidadãos, nossos parentes, nossos irmãos que se tornam os carrascos que se lançam à luta, brutalizados por uma disciplina sem fim, intoxicados por falsas promessas de glória ou patriotismo. Em seus corpos saudáveis e cheios de vida introduzem essa arma que você, Carlos, carrega ao seu lado, e eles a retiram exalando fumaça e pingando sangue de um pobre soldado, de outro infeliz como eles, igualmente enganados e brutalizados. Esses jovens que foram arrancados de seus lares e de suas famílias por uma lei maligna, nós os amávamos por sua bondade, seu divertimento e sua franqueza. Entretanto lá, no campo de batalha, depois de treinados por seus líderes, eles se transformaram em bestas ferozes e, pervertidos no fundo de seus corações, capturaram e assassinaram.

O assassino emboscado que mata o transeunte para roubar tem a desculpa da necessidade, mas o soldado trabalha em nome de seus superiores, cuja ambição satisfaz e em quem abandona toda a sua personalidade, moralmente não é mais do que despojo vivo. Que degradação! Que vergonha! (ibidem, tradução nossa).

O conto enfatiza que a formação militar doutrina os homens, tornando-os soldados, convencendo-os com “falsas promessas de glória e patriotismo”, retirando deles toda a bondade e altruísmo que, antes de ir à guerra, conservavam em si mesmos. Como observado, a educação militar acabava por formar assassinos, que matavam para satisfazer os interesses de uma elite capitalista, diferentemente dos que matavam para roubar, já que tinham necessidades de sobrevivência. A despeito do militarismo, o conto reforça que as crianças “apenas procurem um ao outro e se unam para trabalhar juntos pelo bem da humanidade” (idem, p. 71, tradução nossa).

A narrativa salienta também o quanto os jogos eram atividades que favoreceriam a educação das crianças, sendo, inclusive, uma preparação para a vida adulta. Por isso era preciso que se reproduzissem, na Escola Moderna, jogos que estivessem associados aos seus interesses formativos. Essa crítica às práticas militaristas está no escopo orientador da Escola Moderna, que desejava fornecer às crianças uma educação pela/para liberdade, com caráter menos disciplinar, ao mesmo tempo que se preocupava com a composição moral das crianças no entendimento do que era considerado como bom e justo. Reproduzir jogos que reforçam a desigualdade social e a luta entre as classes trabalhadoras de todas as nações era perpetuar a ideia da classe dominante, suas satisfações e interesses. Assim, a Escola Moderna tinha como finalidade estimular atividades que fossem coerentes com seus propósitos, entre eles o combate a toda forma de autoritarismo, tal como o temário antimilitarista do conto em referência.

No fim do conto, os alunos foram convencidos pelo Sr. Juan e terminaram o jogo com uma atitude simbólica, descrita por Bonnard: “E juntando a ação à palavra, ele (um dos meninos) violentamente arrancou os símbolos (uma insígnia militar em sua camisa) dos quais

ele se mostrava tão feliz antes, rasgou-os em pedaços e, reunindo-os em um punhado, entre as expressões de aprovação de seus companheiros, jogou-os no riacho” (ibidem, tradução nossa). E, nesse momento, verificou-se que a alegria voltara a ser compartilhada pelas crianças, pois aquela prática tão perniciosa e causadora de tantos prejuízos, como relatava Bonnard, fora superada.

Outra referência relevante sobre os jogos, salientando que a necessidade do prazer deveria superar as práticas de dominação, estava prescrita por Columbié. O autor espanhol reforçava a necessidade de uma educação pelo prazer da criança, que satisfizesse seus desejos de liberdade. Essa prática era uma clara manifestação contra as práticas estabelecidas pelo Cristianismo na Espanha. Assim afirmava o autor:

Nos indivíduos e nas comunidades em que a cultura moderna entrou, a vida é entendida de um ponto de vista contrário aos ensinamentos do sentido cristão. A ideia de que a vida é uma cruz, uma carga irritante e pesada, que deve ser tolerada até que a providência se canse de nos ver sofrer, radicalmente desaparece (COLUMBIÉ, 1902, p. 2, tradução nossa).

Ao contrário do imaginário cristão, segundo o qual somente pela penitência e pelo sacrifício é que se conquista, que se é reconhecido, ou ainda, que se adquire conhecimento, Columbié afirmava que tal preceito constituía uma falsidade, que a educação poderia transmitir conhecimento pelos jogos, em atividades variadas e que deveriam despertar o prazer nas crianças. Além disso, conforme defendia o autor, a criança deveria ser preparada “sem dor” para a vida adulta: “Aquilo que atormenta e produz dor deve ser rejeitado como um mutilador da vida”. (ibidem, tradução nossa).

Parece-nos coerente a Escola Moderna valorizar uma educação que estimule a liberdade e o prazer, afinal, em uma sociedade futura, idealizada pelos anarquistas, para que prevaleçam as condições de liberdade plena, era preciso preparar os futuros membros dessa sociedade. Igualmente coerente era combater todo tipo de dogma e dominação que estivesse representado por instituições reconhecidamente contrárias a essa finalidade: nesse tópico, foram destacadas a crítica ao patriarcado, o antimilitarismo, o antiestatismo e o anticlericalismo. Neste ponto, aparentemente, existe uma particularidade dessa experiência. O argumento em defesa do despertar do prazer nas atividades infantis vinha acompanhado de críticas de cunho antiautoritário. Criticavam-se o militarismo e o catolicismo para avultar as orientações pedagógicas da Escola Moderna – o que não é nenhum espanto, uma vez que, nos capítulos anteriores, verificamos a posição antiautoritária dos anarquistas diante de suas experiências educacionais, levando-nos a considerar que essa é uma posição adequada e coerente.

Também é percebido que a investida dessa educação do corpo em uma abordagem hedonista tinha como propósito uma educação integral da criança. Aproveitando as atividades dos jogos, era possível formar os corpos das crianças para se tornarem mais saudáveis e mais robustas; formar o intelecto, pois, em contato de forma independente com as coisas que estavam ao seu redor, a criança apreenderia maior conhecimento dessa experiência; e formar as vontades, a preocupação em educar a criança para ser mais empática, solidária e fraterna. A composição dessa educação dar-se-ia por muitos elementos, mas a liberdade e a alegria eram vetores fundamentais dessa formação, eram elementos motivacionais, além de serem um grande tônico para a saúde física da criança, como foi possível verificar nos registros das fontes aqui analisadas.

Certamente que essas eram prescrições que também podem ser verificadas em outras experiências escolares à época, como na ILE, já abordadas no início do tópico. Contudo, na Escola Moderna verifica-se a preocupação em acentuar essa dimensão, por meio de uma deliberada sistematização, de modo que esse prazer se tornou um objeto com um fim em si mesmo. Um paradoxo, que deixa escapar o simples uso do prazer como vetor pedagógico, mas se tornou parte desta proposta educativa, um componente educativo. Isso porque, para a Escola Moderna, o prazer faz parte da vida e não deveria ser um fim último a ser alcançado, mas integrar a existência do sujeito. Sentir prazer seria proporcionar uma condição existencial, orgânica e vital, isto é, a criança que sentisse prazer seria uma criança melhorada na moral, no corpo e no intelecto. Por isso o prazer se apresenta de forma tão polissêmica e polivalente nessa experiência escolar. Podemos verificar a utilização do prazer de várias formas: como ferramenta motivacional; como instrumento que permite sua mobilização em momentos em que a criança poderia extravasar energias a fim de preservar a sua saúde intelectual e física, assim evitando a exaustão ocasionada pelas disciplinas teóricas; como traço de boa aparência e boa saúde nas crianças; e ainda por sua capacidade de formação do caráter e da vontade dos escolares.

Vejamos agora como a Escola Moderna estabeleceu suas diretrizes para uma formação dos corpos das crianças centrada na educação técnica e para o trabalho – sendo essa abordagem uma dimensão que se apresenta de maneira conflituosa com a que acabamos de abordar. Esse conflito ancora-se nas tensões entre liberdade e severidade para o ensino da técnica; o impulso espontâneo e o controle do corpo a partir do aprendizado de movimentos repetitivos para o trabalho; a alegria na condução do ensino e a disciplina para a capacitação da criança a um ofício útil para a sociedade. Tentaremos explorar isso no próximo tópico.

## 4.2 Educação, técnica e trabalho: o progresso humano e suas ambivalências

Não é nenhum exagero afirmar que o trabalho foi um signo proeminente e glorificado na modernidade, conformando-se como a ação que permitiu ao homem o deslocamento do modo de pensar e agir sobre o mundo: um influxo de pensamento que o levou a observar a si mesmo e suas ações no mundo, uma consequência da passagem da aceção que compreendia o homem como servo das providências divinas e obstinado por respeitá-las, passando para o entendimento de que esse mesmo homem agora é dominador de seus atos e é capaz de suprir suas necessidades a partir de suas ações. Nesse novo contexto, impregnado pela atmosfera de mudanças, o trabalho foi lançado como uma das grandes efigies da modernidade, justamente por ser o impulsionador do desenvolvimento da humanidade, tornando-se, dessa forma, outro ícone de adoração pelos “modernos”. A capacidade do homem de construir, criar e transformar a natureza; os grandes feitos da ciência e da indústria; as conquistas territoriais obtidas através das guerras e os avanços econômicos dos países que dominaram a maquinaria: todos esses acontecimentos e avanços, como exaltados pelos “modernos”, foram emblemas da modernidade, registros que evidenciam a ação humana, tendo em comum no seu bojo o enaltecimento do trabalho como propulsor dessas façanhas.

A apropriação da metáfora precisa de Marshall Berman (1988) sobre a modernidade, sendo ela um “turbilhão de experiências”, parece-nos fundamental para a compreensão do que o trabalho proporcionou nesse novo contexto.

O turbilhão da vida moderna tem sido alimentado por muitas fontes: grandes descobertas das ciências físicas, com a mudança da nossa imagem do universo e do lugar que ocupamos nele; a industrialização da produção, que transforma conhecimento científico em tecnologia, cria novos ambientes humanos e destrói os antigos, acelera o próprio ritmo da vida, gera novas formas de poder corporativo e de luta de classes (...) (p. 16).

Todos esses acontecimentos estão cotejados, de acordo com Berman, em “homens no trabalho, movendo-se, cultivando, comunicando-se, organizando e reorganizando a natureza e a si mesmos – os novos e interminavelmente renovados meios de atividade que a burguesia traz à luz” (idem, p. 92). A fixação do homem pelo desenvolvimento, pela constante mobilização, e a condição de nunca estar estável, nunca em permanente calma, fizeram com que o trabalho não fosse somente considerado uma obrigação, mas um fator de existência para o homem, pois este depende de seu trabalho para sua sobrevivência e para suprir suas necessidades. O trabalho é um elemento existencial na vida moderna porque marca a ação do homem no tempo; o trabalho precisava ser mais rápido, mais ágil, mais apurado, mais eficiente, e esses eram os condicionantes das novas sensibilidades na modernidade.

Essa concepção do trabalho também foi compartilhada pela Escola Moderna de Barcelona. J. F. Elslander (1904) deixava claro em seu manual que o trabalho do homem foi essencial para a construção da vida organizada, após sua apropriação da natureza:

No entanto, essa transformação foi realizada em todas as áreas da vida e foram as conquistas do gênio humano que a alcançaram. Quanto mais poderoso o homem se torna diante da natureza, ao mesmo tempo, mais o organismo social é harmonizado e aperfeiçoado, ele se eleva em dignidade e valor intrínseco (p. 10).

Analogamente ao que foi descrito por Berman, Elslander também enfatizava que o trabalho modificou profundamente a sociedade e a noção de tempo do homem.

É inegável que, nos últimos cinquenta anos, o ambiente social mudou profundamente. O movimento geral da vida acelerou surpreendentemente; o trabalho é mais intenso, mais rápido; as coisas acontecem, destroem, transformam com notável facilidade. (...) O gesto humano deve, portanto, seguir, multiplicar, tornar-se mais preciso. A calma das eras passadas está quebrada; o homem precisa ser ágil. (...) O trabalho humano exige mais e melhor. A luta pela vida é muito mais ardente, mais febril do que costumava ser; lentidão, reflexão não são, por assim dizer, mais admissíveis (idem, p. 17 - 18).

Nessa concepção de que a existência do homem dependia de seu trabalho, era preciso que o homem fosse capacitado, eficiente e habilidoso para dar conta desse novo modo de criar, de transformar e de produzir a sociedade e para ela.

Por outro lado, os perigos da existência multiplicaram-se; Distração pode ser fatal e os olhos devem ser afiados, os nervos sempre enfaixados, os movimentos precisos. Na ordem moral e intelectual, bem como na ordem física velocidade e decisão são necessárias. Uma espécie de lei imperiosa impõe aos homens um movimento energético e seguro da vida; eles não estão mais autorizados a hesitar, para começar de novo; tudo deve ser calculado e planejado até o menor detalhe ou há risco de falha irreversível. Você tem que ser engenhoso, hábil, sempre atento, muito rápido para se adaptar às circunstâncias em constante mudança, perseverante e corajoso e, acima de tudo, capaz de antecipar novas necessidades (idem, p. 18).

É possível realizarmos inúmeras análises sobre essas reflexões a respeito da modernidade; todavia, é necessário que nos concentremos nas alusões de Elslander, que estão de acordo com uma perspectiva que se pretendia universal, segundo a qual o trabalho humano era fundamental para a sociedade, bem como sua existência. Do mesmo modo, tão fundamental foi a modificação dessa forma de produzir, transformar e criar, que impôs ao homem novas habilidades, ou ainda, novas exigências. É consenso entre os “modernos” que, para introduzir esse novo homem nesse novo mundo, era necessário educá-lo para ser mais capaz e hábil, um ser “engenhoso”; e a escola se apresenta como o local mais apropriado para essa formação.

Nesse sentido, as experiências educacionais que contagiavam a prática da educação integral conservavam, em sua similaridade, o propósito de educar a criança através da educação intelectual e da educação física, lembrando que esta última compreendia um

conjunto de atividades: jogos, ginástica, passeios, excursões e trabalhos manuais. No debate em questão, os trabalhos manuais detinham papel relevante na formação integral na história da educação do corpo na Espanha, como sugere Mayor Mayor (2002):

Aqueles que fazem tarefas notáveis no jardim de infância tirarão da pedagogia paidocêntrica as atividades mais prováveis em contribuir para a formação integral de seus alunos. Sempre será observado o valor e o protagonismo que têm as habilidades das mãos. Desde a inauguração das primeiras escolas na Espanha, seus responsáveis introduzem essas tarefas em seu programa (p. 189, tradução nossa).

Essa perspectiva tornou-se uma ordem nos movimentos de renovação pedagógica, que também atingiram a Escola Moderna de Barcelona e suas práticas e prescrições pedagógicas. Diferentemente das escolas-oficinas, escolas de belas artes, escolas do comércio e outras espalhadas pela Espanha com a finalidade de formar os alunos para um trabalho profissional específico – fase denominada como “*segunda enseñanza*”, no sistema educacional então estabelecido pelo real decreto de 26 de outubro de 1901, sancionado pelo Conde de Romanones (PIQUERAS, 1988; VIÑAO, 2004) –, a Escola Moderna mantinha uma formação voltada para o trabalho, constituída por um modelo mais generalista, com uma definição mais alargada de habilidades voltadas para a formação técnica. Isso foi definido tendo-se em vista que a Escola Moderna se dedicava ao período da “*primera enseñanza*”, para crianças de 6 a 12 anos de idade. Essa fase, segundo os estudos da psicologia e da pedagogia, era definida como um momento de aquisição de conhecimentos gerais: o aluno estabeleceria uma base de conhecimentos que pudesse contemplar todos os gêneros da ciência de maneira simplificada para que, posteriormente a esse momento, pudesse apreender conhecimentos e competências mais complexas para a sua formação (VIÑAO, 2004).

Essa compreensão estava fixada no fim último de que a criança deveria adquirir, nessa fase, habilidades associadas às suas capacidades naturais e que fossem úteis para a vida. Dentro desse raciocínio se orientam as prescrições e práticas dos Trabalhos Manuais na Escola Moderna de Barcelona. Em prescrição publicada no *Boletín*, sobre a disciplina de Trabalhos Manuais, a autora que assina o artigo com nome de Laguerre salientava o quanto a educação naquele momento era negligente com a formação das crianças para o trabalho prático, pois a escola

deveria ser o treinamento de homens aptos para a vida e não para o serviço público. Percebe-se que, para atingir esse objetivo, não basta realizar programas, mas é hora de reformar profundamente nosso absurdo sistema educacional, baseado exclusivamente no livro, deixando músculos frouxos e mãos desajeitadas para desenvolver apenas o cérebro (LAGUERRE, 1903, p. 93, tradução nossa).

O modelo pedagógico que tentava alçar a criança à vida na sociedade moderna, segundo a autora, formava intelectuais que não sabiam aplicar nenhum de seus conhecimentos com utilidade, inclusive em tarefas simples, na sua rotina diária.

Eles conhecem a história do ferro e suas transformações, dirão exatamente em que época apareceu na indústria popular, mas não saberão como pregar um prego. Eles analisam os elementos da chama imponderável e da mudança de cores, mas são incapazes de acender o fogo na lareira. Eles descreverão uma carruagem romana para você, mas não saberão como prender um cavalo a uma carruagem moderna (ibídem, tradução nossa).

Diante disso, era necessário um programa que contemplasse a educação integral da criança – em especial, a formação pelos trabalhos manuais porque: “Nossos filhos, então, aprenderão a usar os seus dez dedos, exercitarão o manuseio da escova e do martelo, das chaves de fendas e dos alicates, da picareta, do regador e da tesoura” (ibídem, tradução nossa). As crianças, desde a tenra idade, deveriam aprender habilidades necessárias para torná-las seres autônomas e capazes de criar/construir com suas próprias mãos. Isso seria o mesmo que dizer que a preocupação em transmitir as habilidades voltadas para os trabalhos manuais tinha como pretexto primeiro educar as vontades das crianças, de modo a favorecer sua autorrealização e independência no mundo (TABORDA DE OLIVEIRA, 2019b). Em outra prescrição, ainda no *Boletim*, o autor Delaunaie endossava essa concepção sobre a necessidade de se reformularem os programas das escolas, dando ênfase aos trabalhos manuais como sendo o ponto de partida para o ensino das crianças.

Portanto, os fundamentos da educação atual serão completamente renovados: em vez de instituir tudo no ensino teórico, na aquisição de conhecimentos que não têm significado para a criança, será baseado no ensino prático, cujo objeto seja mostrado claramente, isto é, começará com o ensino do trabalho manual (DELAUNAIE, 1904, p. 17, tradução nossa).

No entendimento do autor, essa concepção desponta de uma razão natural e biológica, pois: “Um homem e um menino saudáveis precisam trabalhar” (ibídem, tradução nossa). Analisando as ocorrências na fonte, é possível depreender que trabalhar é uma *ação humana natural* e saudável, e está correlacionada à sobrevivência do homem no mundo.

Esqueceu-se que aquilo que deve ser defendido e preservado no homem, a todo custo, é o jogo natural de suas atividades, que devem ser dirigidas e desdobradas para o exterior no sentido de todo esforço social. *A luta pela existência!* (idem, p. 16, tradução nossa, *destaques do autor*).

A orientação do autor deixa claramente exposta a necessidade de uma educação que valorize o trabalho prático como meio de formação das crianças.

Uma educação racional será, então, a que conserva para o homem a faculdade de querer, de pensar, de idealizar, de esperar. Educação que se baseia unicamente nas necessidades naturais da vida, que permite que essas necessidades se manifestem



livremente, que facilita, tanto quanto possível, o desenvolvimento e a eficácia das forças do organismo, para que todos se concentrem no mesmo objetivo externo: a luta pelo trabalho pela realização que o pensamento exige. (idem, p. 17, tradução nossa).

Fica evidente, nessas ordenações, que a Escola Moderna de Barcelona tinha uma orientação na sua pedagogia que valorizava a formação para o trabalho. Em um primeiro momento, é possível verificar um enfrentamento a um intelectualismo excessivo e genérico na educação naquele período. Parece que a Escola Moderna reafirmava a necessidade de uma formação que superasse essa inutilidade intelectualista, fundamentada em pura teoria, que estava estável e imóvel sobre o privilégio do domínio do conhecimento científico. Essa formação, na ótica da Escola Moderna, condenava a criança à passividade, não preparando-a para, quando adulta, ter o domínio e saber aplicar todo aquele vasto conhecimento teórico na vida – por isso o peso dado a uma educação integral, que valorizasse tanto o conhecimento teórico quanto o prático, mas, sobretudo, que fornecesse as habilidades necessárias à criança para que ela fosse útil em sua vida adulta.

Todavia, essa capacitação para o “ser útil” na sociedade é asseverada como aforismo polissêmico: está associado a um quadro natural da criança, justificado pela necessidade de que ela deve adquirir habilidades para ser útil à sua existência. Portanto, a transformação e o controle da natureza são atos indispensáveis para o homem; é através do trabalho que o homem faz prevalecer a sua força sobre as forças da natureza, podendo, assim, conservar sua existência. Essa concepção também está associada à ideia de bem-estar social e manutenção da coesão social. “Acima de tudo, é necessário que a vida seja tal, torne-se tal, que o homem trabalhe e lute apenas para ser útil ao próximo” (idem, p. 16, tradução nossa). Visivelmente, o que percebemos é um caráter claramente solidário. O trabalho do homem deve ser útil para a conquista e a manutenção do bem-estar de todos em sociedade, deve produzir e fornecer os meios para a harmonia social, e, nessa concepção, existe um senso de fraternidade e altruísmo entre todos os homens. Dessa forma, o trabalho é uma obrigação para a preservação da existência da humanidade, e não apenas do indivíduo, e o homem tem como função social promover essa sociedade unívoca a partir de seu trabalho solidário.

Convém, neste momento, como suporte dos exames realizados nas fontes, destacarmos algumas reflexões da Hannah Arendt (1993) sobre trabalho. Parece bastante esclarecedor para as nossas análises o contraste conceitual que a autora realiza sobre a acepção de “trabalho” e “labor”. O primeiro seria “a atividade correspondente ao artificialismo da existência humana, existência esta não necessariamente contida no eterno ciclo da espécie, e cuja mortalidade não é compensada por este último” (p. 15). Nas palavras de Hannah Arendt, o trabalho é a ação

humana que permite a produção das coisas que não são destinadas exclusivamente para a sobrevivência da espécie humana, isto é, para a preservação das funções vitais do indivíduo, mas, sim, para a produção de objetos do mundo das coisas artificiais, objetos esses que, invariavelmente, se caracterizam por serem úteis à sociedade.

De acordo com Hannah Arendt, o trabalho é a atividade criativa do indivíduo, o modo pelo qual ele é capaz de retirar da natureza seus elementos concretos e elaborar algo completamente diferente daquela matéria *in natura*, construindo objetos artificiais para o mundo bem como construindo o próprio mundo. Por sua vez, “o labor é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujos crescimentos espontâneos, metabolismo e eventual declínio têm a ver com as necessidades vitais produzidas e introduzidas pelo labor no processo da vida. A condição humana do labor é a própria vida” (idem, p. 15). Diante das afirmações de Hannah Arendt, é possível compreender que, para a autora, o sujeito é servo do labor, isto porque essa atividade está correlacionada com a manutenção de suas funções orgânicas, de suas necessidades vitais, algo que está determinado pela natureza.

Utilizando essas duas definições da Hanna Arendt, verificamos, então, que a formação das crianças na Escola Moderna partia desse princípio dual da noção de trabalho/labor: dever-se-ia formar a criança para ser capaz de sobreviver em sociedade, de criar, transformar e manipular a natureza; era preciso também incutir nas crianças habilidades que favorecessem sua autonomia e se relacionassem à manutenção da vida orgânica dos sujeitos na sociedade, as quais estariam associadas a valores fraternais, no intuito de produzir para ser útil a todos.

Desta forma, as habilidades manuais que os alunos deveriam adquirir eram fundamentais para essa formação desejada pela Escola Moderna. Sob as orientações da diretora Jacquinet, os Trabalhos Manuais se tornavam indispensáveis para a formação integral.

Um exercício manual procederá, apelando à dupla capacidade de invenção e execução de crianças. Esses exercícios são muito variados, desde desenhar no quadro até peças cúbicas de construção, além de tecer, dobrar e cortar papel com os dedos (JACQUINET, 1901, p. 12, tradução nossa).

Como vemos, havia um conjunto de atividades destinadas à capacitação e ao desenvolvimento das habilidades manuais dos alunos. Eram diferentes materiais e ações com o propósito de aprimorar a destreza das mãos e de afeiçoar os dez dedos da criança aos trabalhos, que iam do desenho até a confecção de peças cúbicas para a construção de objetos, corte e colagem com tecidos e papel, entre outros. A prescrição de atividades manuais proposta pela diretora tinha o claro objetivo de formar a criança para ser engenhosa, criativa e

ter a capacidade de construir autonomamente. É um duplo ensino, constituído tanto das capacidades físicas quando das capacidades intelectivas do aluno.

J. F. Elslander (1904) reforçava essa retórica de Jacquinet em seu manual:

O trabalho sozinho pode formar seres normalmente constituídos em todos os aspectos; melhor do que qualquer estudo, ele conduz conhecimento; melhor do que qualquer ginástica, ele tende a nos dar plena posse de nós mesmos. (...) Dizem-nos: a ginástica desenvolve o corpo. Respondemos: o trabalho também, e, além disso, fornece experiência para um movimento real e útil (p. 204).

Essa é uma configuração sensível de um novo homem, um homem que estava sendo educado pelas mãos e pelas vistas, para se ocupar das problemáticas impostas a ele pela sociedade moderna. Daí a importância que a diretora da Escola Moderna fornecia ao desenho, tratando-o como uma atividade que “tem por alvo a educação da mão e da visão” (JACQUINET, 1901, p. 13, tradução nossa). Nesse sentido, os trabalhos manuais também se prestam a educar os sentidos e as sensibilidades das crianças. Era o entendimento de que se deveria educar a criança a partir das coisas reais e concretas, que ela deveria adquirir o conhecimento a partir das coisas que observa e toca; por isso, a educação pelo trabalho não era uma simples formação física das capacidades e habilidades manuais dos alunos, mas uma apuração dos sentidos, uma forma de a criança se tornar ativa sobre essa via de interação com o mundo.

No entanto, as prescrições iam além, como explicava Jacquinet: os trabalhos manuais deveriam desenvolver a capacidade criativa dos alunos; quando se tratava dos desenhos, o professor deveria, inicialmente, permitir que os alunos tomassem algum objeto como modelo, para que logo em seguida eles desenvolvessem sua imaginação e fossem capazes de desenhar sem a padronização de algo concreto. Todavia, o professor deveria estar atento à execução do trabalho das crianças, pois, ao mesmo tempo que elas deveriam interagir com as coisas reais, o professor deveria modelar essa sensibilidade nos alunos. Não era uma observação simplória, era preciso entender o que é o belo.

(...) o professor proporá o desenho de um objeto simples, familiar aos discípulos, e os mostrará detalhando as formas gerais ao mesmo tempo em que fará um esboço fácil de imitar, então ele irá de mesa em mesa indicando os defeitos a serem corrigidos (...) (ibidem, tradução nossa).

Aqui está posta uma exigência clara da modernidade. O trabalho não estará concluído se o produto não for perfeito. É necessário ser eficiente, preciso, apurado, para que então se alcance a beleza no trabalho. Essa experiência sensível do trabalho implica um grau disciplinar, porque não é possível alcançar a beleza no trabalho se não houver comprometimento e disciplina das crianças com as tarefas. Descrevendo sobre a avaliação

comportamental dos alunos, Jacquinet aludia sobre as dificuldades de manter os alunos comprometidos com o trabalho. Segundo a diretora, essa condição disciplinar na Escola Moderna foi construída através de um cenário de regramentos, pois a ordem e a regra não são expressões inatas na criança; mesmo que “se nos limitássemos a fazer um bom discurso para recomendar a seriedade, a aplicação e o bom uso do tempo” (JACQUINET, 1901, p. 9, tradução nossa), era preciso regular a criança para se comprometer com o dever do trabalho.

Quase sempre, como afirmava Jacquinet, a criança somente realizará suas obrigações quando forem aplicadas as punições:

(...) com maior razão, é difícil para nós renunciar a toda disciplina se, como geralmente acontece, em sua quase totalidade eles ignoram o que é a consciência e a dignidade pessoal, e não entendem que devem trabalhar, exceto no caso de sua preguiça e dissipação lhes atraia alguma punição (idem, p. 10, tradução nossa).

Ao verificarmos as observações de Jacquinet sobre a necessidade da disciplina no ensino da Escola Moderna, apresenta-se para nós, aqui, uma prescrição ambígua que se contrasta com as prescrições do tópico anterior. Jacquinet lamentava ter que utilizar essa metodologia disciplinadora com as crianças, porém não conseguia aprimorar outra via que estabelecesse esse compromisso dos alunos com o trabalho. Para que as habilidades que estavam sendo desenvolvidas na Escola Moderna fossem incorporadas pelo aluno, de forma eficiente, era necessário o seu compromisso com os deveres tratados em sala de aula, e era sobre isso que Jacquinet descrevia nessa avaliação. As crianças da Escola Moderna somente permaneciam em ordem e focadas nas obrigações quando eram utilizados os meios coercitivos.

Quando tratamos da perspectiva hedonista no tópico anterior, ressaltamos o quanto a Escola Moderna desenvolvia suas atividades de maneira livre com o propósito de impulsionar o prazer na criança. Como pode ser possível uma escola que buscava desenvolver a criança livremente, mas ao mesmo tempo se utilizava de meios disciplinadores e reguladores para que elas se mantivessem em ordem e comprometidas com seus deveres? Aparentemente, existe um ponto de união entre essas duas perspectivas (liberdade e trabalho) na Escola Moderna, pois ambas são atravessadas pela dimensão política. Quando se educa pela/para liberdade, existe o entendimento de que a criança precisa testar suas experiências com o mundo e os outros indivíduos. A liberdade somente será plena e total quando a criança puder entender os limites que sua liberdade pode alcançar frente à liberdade das outras pessoas. Diante disso, a conquista da regulação dessa liberdade, no entendimento da Escola Moderna, somente era possível pela via da experimentação dessa mesma liberdade.

Entretanto, existia um compromisso ético nessa condição. A liberdade do indivíduo está comprometida com o respeito à liberdade do próximo, e o primeiro somente será totalmente livre quando o outro obtiver as mesmas condições de ser livre. Paralelamente, essa liberdade em comunhão era garantida por meio do trabalho solidário. Havia necessidade de se educar a criança para sentir-se útil em criar, transformar e produzir para o interesse comum, para a manutenção do bem-estar social. A respeito dessa ideia, era preciso educar as crianças para que compreendessem o que seria ser livre e entendessem suas obrigações com o trabalho para o bem comum. Antes de se oporem, trabalho e liberdade seriam elementos que se complementam. Por isso, o papel da Escola Moderna era formar o aluno politicamente, fazendo-o compreender esses dois elementos – liberdade e trabalho: “na escola, onde aprendem a viver em sociedade, a liberdade do indivíduo deve ser restrita aos limites em que não seria mais compatível com a liberdade comum” (JACQUINET, 1901, p. 10, tradução nossa). E Jacquinet acrescentava:

(...) se querem que as crianças realmente se tornem homens livres, é necessário começar por fazê-las entender e conhecer seu dever e depois aceitarem a disciplina do trabalho, antes de exigir delas o sentimento de responsabilidade (idem, p. 9, tradução nossa).

Nesse sentido, havia um entendimento de que o trabalho era moralizador. Se todos fossem ensinados pela educação prática dos trabalhos manuais, seria possível dignificar a criança, regenerá-la e torná-la mais humana. Essa formação despertaria uma afeição fraternal entre todos os homens, burgueses e proletários, capitalistas e socialistas, patrões e operários e, por conseguinte, promoveria a sociedade sem classes. Podemos observar tal assertiva na prescrição já mencionada da autora Laguerre sobre Trabalhos Manuais:

Quanto àqueles com senso social, ainda dirão que trabalhando com as próprias mãos, percebendo com seus próprios esforços a dor que custa todos os objetos, todas as produções necessárias à vida, a criança burguesa aprenderá o respeito ao trabalho. Assim passará a sentir-se, não apenas o irmão, mas parte dessa multidão de trabalhadores anônimos que semeiam e cultivam, fiam e tecem, constroem e forjam seu bem-estar ... E nela nascerá o sentimento de solidariedade humana (LAGUERRE, 1903, p. 93, tradução nossa).

Claramente, a autora acreditava que, por meio da educação integral, sobretudo pelo ensino do trabalho prático para os filhos da burguesia, seria possível acender o espírito fraterno e igualitário na criança, podendo, assim, subverter aquela sociedade baseada nos privilégios. Seria a transformação daquela sociedade para uma outra, onde haveria a paz social, a igualdade e fraternidade como princípios a serem praticados, o respeito à liberdade individual e coletiva; e o elemento que forneceria essa coesão social seria o trabalho solidário:

“Os trabalhos manuais são democráticos e formarão pessoas pacíficas” (idem, p. 93, tradução nossa).

Doravante, a Escola Moderna apresentaria outras faces dessa sua formação. Uma delas era a distinção na educação do trabalho entre meninos e meninas. Ainda na mesma prescrição da autora Laguerre, debatiam-se incisivos particulares quanto ao ensino do trabalho voltado especificamente para as mulheres. “Atualmente, (os trabalhos) se encontram divididos cada um em certo número de ocupações de renome, algumas como masculinas e outras como femininas.” (LAGUERRE, 1903, p. 94, tradução nossa). Essa concepção estava associada a um modelo de família burguesa que impõe sobre a mulher uma noção moralizante, como figura provedora do lar, da boa organização da casa e o centro dos cuidados devidos ao marido e às crianças. Essa divisão de trabalho, distinguindo as tarefas específicas entre homens e mulheres, foi gerada por essa base de costumes. Diante disso, a autora sugere que não existe nenhuma justificativa no sentido de qualificar cada gênero a respeito de uma capacidade específica.

Essa distribuição nos foi imposta por costumes e preocupações tão antigas que já perdemos a capacidade de refletir sobre ela e de nos admirar, nós a aceitamos de olhos fechados, como uma lei natural, como uma fatalidade inevitável.

Então deve ser, pois sempre foi assim. É isso que as vítimas e os privilegiados pensam a esse respeito. De fato, em muitos casos, a maneira de distribuir o trabalho manual, ou melhor, como o homem o distribuiu entre os sexos, é arbitrária, convencional, artificial e não depende de nenhuma necessidade. (ibidem, tradução nossa).

Configura-se aqui, pois, a reprodução da dominação masculina sobre a mulher; logo, também um modelo de perpetuação do autoritarismo, algo muito combatido pelos anarquistas. Diante dessa alusão ao trabalho feminino, a autora volta a afirmar a necessidade de se superar esse costume tradicional, que impunha à mulher tarefas exclusivamente destinadas a ela, reduzidos aos trabalhos domésticos. “Explique-me porque as mãos da mulher, melhores que as dos homens, foram feitas para varrer, lavar, costurar, acender o fogo ou mexer um molho.” (ibidem, tradução nossa).

Esse posicionamento da autora busca incentivar a conquista de uma liberdade impedida até então, para que a mulher possa escolher o trabalho e a carreira que desejar, o que era dificultado na sociedade capitalista, naquele momento. Além disso, conseguir uma fuga do lar – prisão da instituição familiar-patriarcal – era desejo de inúmeras mulheres daquele período. Então, lutar pelo direito de escolher seu trabalho, fora do âmbito doméstico, era uma causa justa, pois era um modo de romper com esse modelo de autoritarismo masculino sobre a mulher (RAGO, 1985).

Podemos, aqui, encontrar uma prescrição coerente com as finalidades definidas pela Escola Moderna de Barcelona quanto ao desejo de superar toda e qualquer forma de dominação. Contudo, quando verificamos o programa da Escola Moderna, esse posicionamento parece divergir com o que era praticado no cotidiano escolar. Quando analisamos as atividades de trabalhos manuais desenvolvidas pela Escola Moderna, vemos uma distinção de tarefas destinadas para meninos e outras para meninas.

O programa da Escola Moderna dividia-se entre os três anos escolares (*párvulos, elementar e superior*), em que a seleção das atividades e o tempo voltado para a realização dos trabalhos eram elaborados a partir do grau escolar e da idade dos alunos. Assim, é possível observamos atividades de trabalhos manuais que se reservavam para os anos iniciais de *párvulos*: corte e colagem, brincadeiras de construção com peças e pregadores etc. Para os outros anos, observa-se a inserção de atividades mais complexas e o aumento de tempo dessas atividades: costura, desenho [livre], desenho geométrico e caligrafia (BOLETIN, 1905, p. 120).

E a divergência se encontra aqui: enquanto os meninos dos anos “elementar” e “superior” realizavam as atividades de trabalhos manuais de desenho ou caligrafia, as meninas, desses mesmos anos, executavam atividades de corte e costura (BOLETIN, 1905, p. 120), elaboração de flores artificiais, bordado artístico e economia doméstica (BOLETIN, 1903, s/p [281]). Existia uma divisão de atividades que permite a suposição de que havia uma distinção na formação entre meninos e meninas. Essa é uma evidência que apresenta uma prática contraditória da Escola Moderna de Barcelona. Se era desejada a emancipação intelectual e econômica de todos, e esta deveria ser construída através da educação integral, ou seja, do acesso de todos à educação científica e à educação do trabalho, por que haveria atividades destinadas exclusivamente para meninas?

Essa é uma contradição que fica mais aparente quando acentuamos outra passagem da autora Laguerre. A autora reforçava que essa divisão do trabalho estava ancorada em uma base de privilégios; nem mesmo o argumento de que um trabalho era mais dispendioso ou necessitava de mais força muscular deveria ser o critério que perpetuasse essa desigualdade.

Para o homem, dirão eles, reservou os empregos que exigem força muscular e deixou para a mulher aqueles que exigem especialmente habilidade e paciência.

Não vejo que vigor do bíceps exige a profissão de farmacêutico, que passa o dia fazendo pequenas embalagens e pesando poucas quantidades de drogas em pequenas escalas, nem no de um relojoeiro que, com a lupa à vista, monta e desmonta engrenagens minuciosas, nem o expedicionário, nem muitas outras profissões sedentárias monopolizadas pelos homens. Enquanto vejo que é preciso um esforço doloroso e positivo para levar a roupa para a lavanderia, manusear panelas grandes,

mexer em colchões pesados, agitar tapetes grandes, tudo o que o homem deixa a mulher fazer (LAGUERRE, 1903, p. 94, tradução nossa).

Essas tarefas eram vistas como humilhantes pelos homens, por isso a autora salientava a necessidade de mudar os programas das escolas. Capacitar as crianças para trabalhos domésticos era tão justo e importante para meninos quanto para meninas. Com isso, Laguerre afirmava que ensinar as tarefas domésticas para as meninas era uma possibilidade; mas, para suprimir a desigualdade nos papéis sociais que se haviam estabilizado sobre o privilégio masculino, seria necessário educar todas as crianças, igualmente, independente do gênero; dessa forma, Laguerre embasava-se na ideia de que o trabalho doméstico era útil e indispensável para a sobrevivência da criança quando fosse adulta.

O que podemos razoavelmente pedir é que, pela educação manual, assim como pela educação intelectual, o nível do conhecimento feminino seja aumentado e a preocupação com a desigualdade das ações seja reduzida. Agora é a hora de ensinar aos meninos que não há trabalho inútil para eles, *que seja bom para as meninas*.

Para esse fim, não é inútil lhes dar as primeiras noções na educação doméstica, ensinando-os a manusear uma agulha, costurar um botão, cozinhar um ovo ou uma costela, arrumar uma cama e varrer um quarto.

Esse aprendizado deveria fazer parte desse mínimo de conhecimentos práticos, tão indispensável para o homem quanto para a mulher, porque o homem, como a mulher, pode se encontrar abandonado, algo que acontece a muitos que não são Robinson<sup>66</sup> e não vivem em uma ilha deserta (ibidem, tradução nossa).

Todo homem e toda mulher não estavam reservados a uma ilha deserta, como a história de Robson Crusoé, citado pela autora. Desse modo, percebemos que a Escola Moderna acabava por conservar essa desigualdade que a autora denunciava na sua prescrição. Nem mesmo as suas prescrições no *Boletín* surtiram efeito nas práticas da Escola Moderna que, ao diferenciar atividades específicas para meninos e meninas, nos leva a crer que esse desequilíbrio, em alguma medida, também foi perpetuado em sua prática pedagógica. Assim, o costume patriarcal contaminava a proposta pedagógica da Escola Moderna de Barcelona – dado que não podemos desconsiderar, pois nos mostra que a realidade do cotidiano dessa experiência escolar era muito mais complexa que as utopias prescritivas de alguns colaboradores.

Não obstante, existiam outras práticas que sublinhavam essa dimensão do trabalho na experiência da Escola Moderna. Como vimos, havia, como costume, realizar, sempre que possível, expedições científicas para observação da natureza, passeios aos parques e bosques de Barcelona, como a *Ciudadella* e a *Gran Via*, para que as crianças pudessem correr, brincar,

---

<sup>66</sup> A autora faz referência ao romance de Daniel Defoe (1660–1731), publicado em 1719 na Inglaterra, que narra as aventuras do naufrágio do personagem principal, Robinson Crusoé.



saltar e praticar os mais variados gêneros de jogos, e viagens para a praia, como colônia de férias etc. Havia, ainda, um conjunto particular de atividades excursionistas que a Escola Moderna realizava, notadamente voltadas para a formação dessa perspectiva do trabalho, a saber: as visitas às fábricas e oficinas.

Em uma delas, a Escola Moderna foi com todos os seus alunos visitar a companhia ferroviária de Sarriá, onde foram recebidos pelo colaborador Zurdo Olivares. Em meio “a oficina, entre caldeiras prestes a serem montadas, casas espalhadas aqui e acolá, rodas, eixos e virabrequins” (BOLETIN, 1902, p. 100, tradução nossa), as crianças permaneceram atentas às explicações sobre “formação de vapor até sua ação nos pistões dos injetores e apitos” (ibidem, tradução nossa). A finalidade daquela visita, como é bem exposto na descrição da atividade, era compreender o funcionamento da ferrovia e vislumbrar as grandes façanhas construídas pela maior máquina já existente: “O Homem”.

(...) tudo foi exposto a eles, indo até o funcionamento de uma máquina a frio, para que todos os alunos pudessem se encarregar das operações preliminares, a fim de que máquina de aço fosse iniciada com a vontade exclusiva de seu criador e senhor: (o) “homem” (ibidem, tradução nossa).

Percebemos que nessa excursão havia o interesse em dar proeminência às grandes obras realizadas pelo homem. O progresso e os avanços industriais eram evidências de que o homem, por meio do seu trabalho, poderia construir e criar coisas fantásticas para o bem da humanidade. A alusão ao ferro e ao aço conduzem à ideia da natureza dominada, despreparada e inerte à força humana. Esse caráter estimulador do trabalho do homem era o que estava sendo ensejado nessa atividade, uma forma de divulgar os feitos da ciência e do trabalho, da ação do homem sobre a natureza, e a construção de sua autonomia por meio de sua ação. O homem construiu extensas ferrovias, que o fizeram viajar de forma mais rápida para lugares mais distantes, o que ao mesmo tempo possibilitou o transporte em maior quantidade dos produtos que são produzidos pelo próprio homem etc.

Paralelamente, parece existir uma admiração pela figura do operário, por dois motivos: o primeiro, que será tratado mais à frente ainda nesse tópico, é o entendimento de que todo o progresso produzido pelo homem e suas benfeitorias não se estendiam a todas as pessoas; assim, o operário ficou alijado desses benefícios e teve que aceitar a condição de ser apenas seu produtor (esta é uma imagem construída do operário como figura revolucionária, sujeito considerado a superar essas injustiças). O segundo motivo baseia-se na dimensão produtiva: é a visão de que o produtor do mundo, de todo o progresso da humanidade, o criador e transformador da natureza está encerrado na figura do trabalhador-operário. Essa é uma imagem possível de se constatar em diferentes matizes ideológicos, não diferentemente no

anarquismo<sup>67</sup>. Destarte, o operário torna-se símbolo de admiração pelos socialistas, por associarem sua figura às mazelas do capitalismo, à sustentação do mundo e à criação de todo o progresso da humanidade.

No verão de 1904, com o propósito de celebrar os festejos escolares, a Escola Moderna realizou uma excursão para a fábrica de produtos químicos, situada no litoral, em Badalona. Composta por pais, professores e os alunos, a delegação viajou até o litoral, aproveitando, como descrito no *Boletín*, o percurso do passeio para cantar e contemplar a paisagem. “No caminho, o grupo de vagões cheios de meninas e meninos que cantavam canções escolares ou tagarelavam entre exclamações e risadas chamou muita atenção” (BOLETIN, 1904, p. 10, tradução nossa).

Chegando ao destino da expedição, o grupo avistou no horizonte a grandiosidade da indústria, construída próxima de outras fábricas e outros edifícios, contrastando a simetria das construções do homem com as belezas naturais, que se combinavam no cenário daquela vista.

A fábrica, objeto de nossa expedição, parecia grande e magnífica à nossa vista ao atravessar uma passagem de nível da estrada costeira. Muito perto da fábrica havia muitas estruturas de edifícios dispostos simetricamente, destacando-se várias chaminés altas. O aspecto negro do complexo se distinguia harmoniosamente entre o brilho dourado da praia e o belo azul do mar (idem, p. 10-11, tradução nossa).

Talvez essa seja a metáfora perfeita dos homens “modernos”: a capacidade de agregarem, na cidade moderna, o produto construído pelo homem, as fábricas, as indústrias e seus edifícios enormes, compostos por conjuntos de chaminés e estruturas de ferro, com às belezas da natureza, à tenra areia da praia e sua cor branda, ao azul cintilante do mar mediterrâneo refletindo o sol da tarde no verão de julho. Uma concepção que carregava em si a soberba da perfeição ao querer afinar os elementos do urbano e da natureza.

Após se deslumbrarem com a imagem externa da fábrica, os alunos e professores foram recebidos pelo engenheiro chefe do lugar, que logo iniciou a explicação sobre o funcionamento dos departamentos da fábrica que concentrava-se em produzir produtos químicos utilizados nas indústrias e na agricultura (BOLETIN, 1904, p. 10-11). No entanto, o momento importante que devemos destacar é que, posteriormente à visita à fábrica, visita esta considerada substancial pelos participantes, pois “o efeito chamou a atenção deles (alunos) na visita ao grande estabelecimento industrial” (ibidem, tradução nossa), alunos e professores reservaram um momento de descanso na praia. Na descrição presente no *Boletín*, os professores orientaram um debate priorizando enaltecer a ciência e seu papel na sociedade

---

<sup>67</sup> Essa não é uma afirmação nova e original. Então, é possível verificarmos análises semelhantes em outros trabalhos. Ver: Tragtenberg (2004; 2012) e Codello (2007).

(considerada pedra fundamental da humanidade e dotada da capacidade de superar qualquer tipo de diferença). Podemos perceber isso na seguinte descrição no *Boletim*: “(...) a ciência, (foi) formada através das gerações pelo estudo e pela observação de todos os pensadores e observadores do mundo, sem distinção de raça, nacionalidade, religião ou regime político” (ibidem, tradução nossa).

Fazendo referência à fábrica visitada, ressaltaram o quanto aquele lugar era inexoravelmente devoto à ciência, embora conservasse em si mesmo suas contradições. A principal delas era que a ciência, tão valiosa para o bem da humanidade, produtora dos bens que eram consumidos na sociedade, era igualmente utilizada para organizar o modo de produção alienante que tanto prejudicava a liberdade do operariado. Os professores, nessa conversa, destacaram que, embora toda essa produção fosse considerada fundamental, embora todo esse trabalho fosse considerado útil para o bem-estar social, esse fim não fora alcançado. No entendimento da Escola Moderna, existia uma desigualdade social que não permitia que todos aproveitassem os benefícios do trabalho e da ciência do homem.

Deixando a parte puramente científica e técnica do assunto, que os professores comentarão na aula, o orador limitou-se a apontar a falta de equidade na distribuição dos benefícios do progresso e expôs que é justo a participação de todos sem limitações ou privilégios no patrimônio universal (ibidem, tradução nossa).

Nesses relatos sobre as explicações dos professores, percebemos que a excursão se torna uma atividade com o propósito de os alunos verem os grandes feitos do homem, como o seu trabalho proporcionou transformações inimagináveis na sociedade; afinal, para os modernos, essa era uma conquista que não deveria ser deixada para trás. Na concepção da Escola Moderna, a nova conquista a ser trilhada seria a distribuição de todos os benefícios produzidos pela humanidade para todas as pessoas, sem distinção de raça, nacionalidade, religião e ideologia. A utopia socialista da Escola Moderna estava em distribuir os bens materiais e culturais a todos os povos, mais detidamente, à população que estava alijada desses bens sociais, às classes desfavorecidas, trabalhadores e trabalhadoras que produziam esses bens. E era justamente a esse ponto que Zurdo Olivares se referia na conversa com os alunos, conforme está descrito no *Boletim*.

O Sr. Zurdo Olivares, aproveitando a passagem incessante dos trens e sua competência nesse assunto, falou da solidariedade humana. Essa proclamada por todos os pensadores e realizada por esse mecanismo que desliza com velocidade vertiginosa, celebrando a comunhão de todas as raças humanas que mudam suas ideias, seus afetos e seus produtos, deixando de descartar os restos de barbárie egoísta que não sejam a transformação do regime econômico, após o qual o progresso trará grandes benefícios morais, consequência legítima dos materiais alcançados por nossa civilização e mantidos por privilégio (ibidem, tradução nossa).

A Escola Moderna tinha uma perspectiva ética e moral na definição de trabalho. Na sua ótica, o trabalho deveria ter caráter de obrigatoriedade, pois o homem deveria ser útil e produzir para o bem comum. Logo, esse produto deveria ser distribuído para todos, o conjunto de membros de toda a sociedade tinha o direito e o dever de produzir e de ter acesso ao que era produzido. Nessa concepção, o trabalho seria a experiência humana que permitiria, também, a associação entre os indivíduos, a chave da coesão social: somente por essa definição de trabalho, o trabalho solidário, seria possível lapidar uma sociedade que superaria toda forma de dominação.

Essa definição do trabalho, ancorado no aspecto da solidariedade humana, foi abordada em outras atividades, como, por exemplo, a visita que a Escola Moderna realizou à tipografia que imprimia os seus livros e o *Boletim*. Nessa visita, os alunos foram recebidos pelo anarquista Anselmo Lorenzo, colaborador da Escola Moderna com as traduções de textos e livros. Tipógrafo de profissão, Lorenzo dominou o ofício e aproveitou seus conhecimentos para explicar aos alunos sobre o funcionamento da imprensa, cada etapa necessária a ser desenvolvida para se produzir um periódico, a importância das descobertas de Gutenberg para a história da imprensa “e também sobre sua influência incomparável no progresso humano” (BOLETIM, 1903, p. 108, tradução nossa).

Por ora, o que se destaca das explicações de Lorenzo, e que está descrito no *Boletim*, são as suas justificativas em identificar o trabalho do tipógrafo como um “trabalho comunista”, porque “por essas pequenas peças de uma composição metálica e o trabalho do tipógrafo tornou-se universal, essencialmente comunista” (ibidem, tradução nossa). Isso é o desdobramento de sua função primeira, permitir o acesso de todos ao conhecimento:

(...) hoje, o homem estudioso, aquele que lê e entende, e isso pode ser feito por muitos, apesar das limitações de privilégio, é capaz de assimilar facilmente todos os conhecimentos que os primeiros pensadores e observadores adquiriram com tanto trabalho (ibidem, tradução nossa).

O tipógrafo, na concepção de Lorenzo, tinha uma atuação primordial na garantia do direito ao acesso do conhecimento e da informação à população; por isso foi identificado como um símbolo comunista, um trabalhador que tomava proveito de seu ofício para contribuir com o bem-estar social. Tinha como função superar os privilégios dados a uma minoria abastada, para possibilitar a apropriação do conhecimento por aqueles que não eram dotados de tal privilégio. Novamente, esta interpretação estava embasada em seu caráter ético-moral. Isso era conteúdo fundamental para a Escola Moderna.

Essas manifestações, como expressão da grande solidariedade que une a espécie humana a um todo intelectual que exalta a verdade, louva a beleza e glorifica a justiça, impressionaram as crianças e transformaram uma simples recreação em uma lição séria e proveitosa (ibidem, tradução nossa).

As proposições de atividades da Escola Moderna apoiavam-se na demonstração de outras contradições da modernidade. Não somente aquelas contradições que deveriam ser transformadas para se alcançar a sociedade idealizada, mas também as necessidades fundamentais pelas quais toda a população trabalhadora estava sendo afetada, naquele momento na Espanha: a carestia da vida, a insalubridade das residências das classes populares, a precariedade da saúde física dos operários, o aumento da mortalidade infantil, as péssimas condições de trabalho nas indústrias pelo operariado e a fome – esta última, temário de uma das atividades excursionistas da Escola Moderna.

Seus professores organizaram uma visita a uma fábrica de farinha. No *Boletín* está expressamente descrito o quão maravilhados estavam os alunos em observarem a grandiosidade das maquinarias e a grande quantidade de farinha que era produzida na fábrica.

Os transmissores da força motriz se moviam em uma sala extensa no piso inferior, que era elevada com suas correias aos pisos superiores, fixados nas paredes de cima para baixo, vinham tubos no final dos quais um saco era adaptado, através deles, o produto processado desce e é ensacado, expresso pela quantidade de 65.000 quilos por dia.

Subimos ao primeiro andar, e a impressão é de admiração e respeito: um mecanismo velado por uma série de caixas de formas variadas e estranhas, cuja cor e polimento dão a eles um aspecto mais de um móvel do que de máquinas, as correias transmissoras semi-ocultas nas caixas de máquina, um ruído monótono e confuso, revelando uma atividade poderosa, uma limpeza cuidadosa, uma luz esplêndida que entra por grandes janelas, formando um todo bonito e harmonioso conjunto (BOLETIN, 1904, p. 78, tradução nossa).

As descrições no *Boletín*, inicialmente, apresentam as características positivas da fábrica, sua espetacular grandiosidade que espanta a todos, sua capacidade de produzir ininterruptamente e em larga escala. Todavia, são às contradições que os professores da Escola Moderna dão proeminência. A balança da Escola Moderna, que fez pesar as grandes conquistas do progresso, também pesa os seus malefícios às classes subalternas. E, nesse caso, a fome era caracterizada como símbolo de ambiguidade nessa visita. Os professores ressaltavam como os benefícios do trabalho humano haviam sido construídos em cima de uma base de privilégios, em que somente aqueles detentores do poder do capital e da ciência tinham amplo acesso ao que era produzido. Enquanto se produzia grande quantidade de farinha nessa fábrica, matéria prima para os pães, por exemplo, ainda existia um grande hiato entre os menos abastados e o acesso à comida para aqueles necessitados de condições

primárias para a manutenção de sua sobrevivência, caso percebido, inclusive, em Barcelona. E, sobre isso, assim foi descrito no *Boletim*:

Desde o homem das primeiras eras que, depois de descobrir os rudimentos da agricultura, associou o início da indústria à fabricação de pão, moendo o trigo entre duas pedras, até o dia em que a farinha é produzida em tanta quantidade e com uma perfeição tão requintada, uma maravilha da ciência e suas aplicações às necessidades da vida. A esfera do conhecimento e sua utilização é grandiosa, o que é conhecido e o que se pode fazer é admirável. Entretanto é triste que, paralelamente a tanto progresso, ainda exista injustiça, mantendo constantemente aberta a ferida do pauperismo. A humanidade que possui uma planta como o trigo, que une suas excelentes condições nutricionais com sua extraordinária fertilidade, há quem morre de fome (...). Bem aqui em Barcelona, não demoraria muito para encontrar famílias atoladas em miséria deplorável (idem, p. 79, tradução nossa).

Essa marca da Escola Moderna é claramente uma posição política de sua atuação. Um dos professores questiona, através de sua atividade, como foi possível a humanidade ter capacidade de construir meios para favorecer todas as pessoas com os benefícios produzidos pelo homem, e, mesmo assim, esses benefícios serem concentrados como patrimônio de uma pequena parcela de privilegiados? Qual o propósito de se manter toda uma população escrava da miséria e da fome, mesmo que o progresso da ciência e do trabalho tenham a capacidade de superar essas chagas? É notável a ambição da Escola Moderna em descortinar essas contradições da modernidade, com o propósito de esclarecer seus alunos a esse respeito, dando-lhes, assim, a oportunidade de poder superá-las.

Não se pode estabelecer uma sociedade de progressos e avanços conquistados pela humanidade sem que esses produtos sejam caracterizados como bens da humanidade. Essa parece ser a perspectiva da Escola Moderna: o bem-estar social apenas será estabelecido quando for superada toda forma de dominação na sociedade, a começar pela divisão de trabalho e a distribuição de seus produtos. Essa é a chave que nos faz compreender as finalidades dessas atividades realizadas pela Escola Moderna. Sua luta antiautoritária tinha como propósito escancarar esses modelos de dominação que, sem dúvida, se apresentam intensamente nos meios de produção capitalista.

Embora pareça clara a disposição da Escola Moderna em esclarecer seus alunos sobre as contradições do mundo moderno, existia um debate realizado em suas atividades que não poderia estar ausente dessas análises sobre educação e trabalho: as condições de trabalho dos operários nas fábricas e o trabalho infantil. Esse foi o tema abordado na visita que a Escola Moderna realizou à fábrica têxtil, localizada em Sabadell.

Os editores do *Boletim* abriam a descrição da atividade exaltando o trabalho do homem: “Quão grande, quão bonito, quão útil é o trabalho!” (BOLETIN, 1903, p. 11, tradução nossa), exclamação “espontânea (que) brotou dos lábios de meninas e meninos,

estudantes da Escola Moderna, na feliz zona rural de Sabadell” (ibidem, tradução nossa). A excursão, como está relatada no *Boletín*, foi muito bem aproveitada pelos alunos, “onde eles se relacionaram com amor e respeito” (ibidem, tradução nossa) com os trabalhadores e trabalhadoras da fábrica e compreenderam o funcionamento de cada etapa de produção do estabelecimento.

Dando seguimento à excursão, os alunos reuniram-se com os professores e relembrou os acontecimentos importantes que foram percebidos no decorrer da visita. Os alunos constatam a importância do trabalho humano para a produção de bens que eram utilizados pelas pessoas no cotidiano. A exemplo da fábrica têxtil, foi dado relevo à função das maquinarias, como a engrenagem indispensável na produção variada de roupas e acessórios, cujos artigos eram tão apreciados por aqueles que poderiam usufruir do benefício de ter um guarda-roupa diverso e variado. As passagens e as fases que se desenrolam na produção na fábrica eram apresentadas com detalhes, com o propósito de enaltecer suas estruturas de aço, as máquinas – a criação máxima do homem.

Era necessário trazê-los à realidade e fixar sua atenção no mecanismo que retira a lã crua, a lava passando mecanicamente por uma série de pilhas, em cada uma das quais a limpeza progride até atingir a brancura nívea, depois vem o desembaraçar, em que o simples floco que todos conhecemos se dissolve nas infinitas unidades soltas e perfeitamente individualizadas das fibras finas, segue o fiar com seus carrinhos que vêm e vão cheios de fusos, fazendo em um minuto uma quantidade de trabalho que custaria meses a fiandeira tradicional. (idem, p. 12, tradução nossa).

Essa experiência fez com que os alunos ganhassem admiração pelo trabalho e pelos sucessivos avanços conquistados através dele, como está revelado no *Boletín*.

Um hino ao progresso, à civilização, ao trabalho foi formulado espontaneamente à imaginação exaltada dos excursionistas da escola, manifestando-se em exclamações de admiração nas quais eles irrompiam a cada passo, com notas argentinas moduladas por suas gargantas frescas e infantis (ibidem, tradução nossa).

Ao mesmo tempo, depararam-se com uma realidade que os afetou e os fez rever a compreensão sobre aquele modelo de trabalho que estavam contemplando. “Era necessário retê-los à realidade pela segunda vez. Um incidente deu a ocasião: vários meninos e meninas incomodados pelo calor e pelo cheiro desagradável, isso deu ensejo para uma consideração final” (ibidem, tradução nossa). Nessa passagem, descrita no *Boletín*, é perceptível o quão degradante era a atmosfera da fábrica, a ponto de afetar os corpos das crianças – uma notável educação das sensibilidades desencadeada através das sensações desagradáveis. Verificamos que os professores da Escola Moderna se ocupavam a dar destaque a essas sensações de repulsa, com a finalidade de identificar também a face negativa desse modelo de trabalho na era moderna, uma vez que, mesmo associado ao progresso tecnológico que permitiu a

construção de grandes máquinas, a produção em grande escala e a economia do tempo do homem, igualmente teve como efeito a intensificação das péssimas condições de trabalho nas fábricas. O mesmo progresso que gerou benefícios para a humanidade foi a origem do embrutecimento da vida, e a Escola Moderna tinha como finalidade desvendar essas ambiguidades colocadas sobre as conquistas adquiridas pelo homem por meio do trabalho. Dessa forma, os professores ressaltavam como crianças e jovens, ainda despreparados e sem formação física completa, eram expostos às condições de trabalho insalubres e vis, fazendo-os perder o momento mais importante de suas vidas, que era a fase escolar.

As trabalhadoras e os trabalhadores que trabalham nessas fábricas começaram seu aprendizado quando crianças, muito antes de consolidar e fortalecer seu corpo e antes de concluir sua educação e formação. Eles também se incomodavam com calor e mau cheiro dos materiais, mas a necessidade prevaleceu sobre o desconforto, e eles devem permanecer lá até morrerem. Esse é um final triste que sempre ocorre antes do tempo geralmente definido pelas condições essenciais do corpo humano (ibidem, tradução nossa).

Percebemos que a Escola Moderna ressaltava o quão degradantes eram, para a saúde física desses jovens, as péssimas condições de trabalho nessas fábricas. Vale lembrar, contudo, como já foi verificado em outros trabalhos (RAGO, 1985; SAMIS, 2009), que as péssimas condições de trabalho não se reduziam à insalubridade do espaço físico das fábricas: falta de ventilação e iluminação, problemas com mau cheiro, falta de acesso à hidratação; mas também estavam relacionadas a abusos morais e físicos que esses jovens sofriam pelos capatazes e chefes de máquinas, como castigos físicos, surras e até diminuição de tempo de descanso. Isso foi denunciado em inúmeros periódicos anarquistas, por exemplo.

Seguindo a via pedagógica, a Escola Moderna ainda destacava a nocividade do trabalho infantil para a formação escolar desses jovens e crianças. Naquele momento, na Espanha, mais precisamente no ano de 1901, data da ampliação da obrigatoriedade escolar para o período dos 6 aos 12 anos de idade (antes era dos 6 a 9 anos de idade), o país apresentava o dado de 57% das crianças, nessa faixa etária, fora da escola (VIÑAO, 2004), o que sugere a presença dessas crianças em casas de acolhimento, na rua ou, ainda, acolhidas pela indústria para trabalharem.

Como bem salienta Veiga (2016), o trabalho infantil foi uma experiência universal no século XIX e início do XX, estando presente no debate polarizado entre os seus defensores e aqueles que eram contra. Esse conflito, cheio de ambivalências, como a própria historiadora



reforça<sup>68</sup>, foi incorporado por argumentações moralizantes. Entre os defensores do trabalho infantil, dizia-se que esse “regeneraria a criança e ainda seria útil para o progresso da pátria”; enquanto, do lado oposto, marcava-se a necessidade de livrar a infância do trabalho beligerante da fábrica: o seu lugar seria a escola.

Já a defesa da utilidade econômica das crianças, principalmente por industriais, fazendeiros e pequenos produtores, ancorava-se na necessidade da regulamentação do trabalho das crianças pobres, sustentada pelo conhecido lema ‘ser útil a si e a pátria’, uma retórica universal. Por outro lado, a legislação da educação escolar atingiu igualmente crianças de todas as classes, apresentando-a não somente como obrigatória, mas como direito fundamental do cidadão em sociedades democráticas (VEIGA, 2016, p. 281).

Essa experiência do trabalho infantil teve como agravante a falta de escolarização e o avanço tecnológico em determinados países. Como sugere a autora,

Contudo, não há dúvida de que, para essa discussão, esteve em questão, além do nível tecnológico da indústria e do tipo de maquinaria, o conhecimento demandado para crianças e adolescentes e a experiência com escolarização. Por isso, no caso de países como Itália, Portugal e Espanha, a insuficiência escolar e o baixo nível tecnológico das indústrias comportavam o trabalho de crianças de pouca idade (idem, p. 285).

Com isso, a falta de escolarização favoreceu o fortalecimento da postura dos que defendiam o trabalho infantil. Esse fato ocorreu na Espanha, sendo a criança, mesmo a de pouca idade, incorporada pelas fábricas como mão de obra barata, e apenas se exigiu a sua competência manual para executar o trabalho.

A máquina, além de incorporar mulheres e crianças ao trabalho, uma vez que não requer força física, não exige um longo período de aprendizado e, em qualquer caso, esse pode ser realizado desde tenra idade *in situ*. Pede-se ao trabalhador *destreza* em vez de desenvolvimento das capacidades intelectuais (PIQUERAS, 1988, p. 114, *destaques do autor*, tradução nossa).

No entanto, a postura dos defensores da infância e da presença da criança na escola ganha fôlego com os movimentos de renovação pedagógica. Havia um sentimento de deferência sobre a infância; que sua inocência, ingenuidade, fraqueza e fragilidade não lhe

---

<sup>68</sup> Uma clara tensão que se destaca é que, embora a obrigatoriedade escolar seja uma realidade nesse contexto, ainda muitas famílias pobres e operárias necessitavam complementar sua renda e utilizavam como estratégia a inserção de seus filhos no mundo do trabalho, ainda cedo. As classes desfavorecidas encontravam-se em meio a um conflito, pois suas escolhas estavam diretamente relacionadas entre as necessidades do presente ou as do futuro. Deveriam as famílias pobres permitir que seus filhos conseguissem uma melhor formação educacional, para se desenvolverem e obterem melhores trabalhos no futuro, ou deveriam iniciá-los no trabalho para a manutenção das suas necessidades imediatas e da sua sobrevivência? “Contudo, o mais comum era a expectativa do valor econômico das crianças para a subsistência familiar, além do que, na falta de pensão, os velhos pais demandavam seu amparo econômico. Assim, o trabalho infantil entre as camadas pobres não só era indispensável, como também, durante muitos séculos, foi uma prática comum e pouco contestada” (VEIGA, 2016, p. 279).

permitted them to protect against the exploration of the world of work. Beyond this, having understood that the child was the citizen of the future, the new arms and minds of the patria; and, to make possible a greater advance of the progress of the nation, it was fundamental to form the childhood for such requirements. In the face of this, it was necessary to establish an order that obliged the presence and the permanence of the child in school and that deauthorized his protection by the factories, in the hands of the patronal. This was also a way that ended up being followed by the anarchists, as affirms Rago (1985), treating of the operária anarchist press.

A preocupação com a recuperação da infância também está presente na imprensa operária. Em sua defesa, vários artigos são publicados denunciando as condições desumanas do trabalho infantil nesses ‘antros infernais de corrupção’, as unidades fabris. (...) a noção de que na infância deve formar-se o caráter e inculcarem-se virtudes essenciais remeterá a criança em direção à escola (p. 135-136).

In the middle of these debates, it is possible to affirm that the Modern School also took this same initiative, in defense of the obligatoriness of the presence of the child in school, but not for the formation of the new citizen, and, yes, of the new man idealized in the new society. The Modern School saw educating the bodies of its students, since these also composed the world of work in the future. It was, therefore, essential to provide them with knowledge to overcome the contradictions of the capitalist production model to which they had been exposed in their activities: the worst conditions of work of the worker, hunger, the limits of access to scientific knowledge etc. This appears synthesized in *Boletim*.

É verdade e admirável que a ciência e a indústria juntas tenham realizado maravilhas como as efetuadas por meio dessas máquinas, mas, infelizmente, a elas devem-se opor um *mas* terrível: seus benefícios não são distribuídos equitativamente. É visto claramente que os trabalhadores suportam aquelas condições continuamente, para algumas crianças elas seriam insuportáveis. Os trabalhadores enfrentam muitas dificuldades e, geralmente, morrem prematuramente, desfrutam de um pequeno salário, enquanto os proprietários legais das máquinas, dos produtos e dos lucros, quando o negócio não falha, se enriquecem e desfrutam de seus próprios benefícios. Isso indica que para que a justiça social aumente até a altura do avanço científico industrial, devemos trabalhar o máximo possível para elevar a espécie humana à altura da dignidade e da felicidade positiva (BOLETIM, 1903, p. 12, tradução nossa, *destaques do autor*).

We see the relevance given by the Modern School to the great deeds of human work, of the progress of science and industry, beyond the contradictions generated by this process. At the same time, we verify its initiatives for the formation of the child and for the work of its students, with the clear objective of overcoming the alienation of the capitalist work model. This posture had as its purpose to reinforce its interest in change and in the transformation of society. In the end, it could not despise the conquests already established by the work of man for social harmony; what the Modern School desired was not to destroy the form of social organization to build another idealized one. In truth, its wishes

estavam em demonstrar como a sociedade capitalista fixou normas e condutas que mantinham o privilégio de poucos, enquanto conservava a exploração, a fome e a alienação do trabalho e dos bens produzidos que deveriam ser destinados para a maioria da população, sobretudo, para as classes mais pobres. Na concepção da sociedade idealizada pela Escola Moderna, o homem trabalharia para a manutenção de sua existência, de sua liberdade e para o bem-estar social. A definição de trabalho e a distribuição do que era produzido são os eixos que particularizam o debate da Escola Moderna no campo da educação do trabalho. Existe um distanciamento da compreensão do trabalho na sociedade capitalista e que foi percebida pela Escola Moderna, tendo em vista que considerava que o trabalho deveria ser o que une todos os membros da sociedade, portanto deveria ser solidário. Todos, sem exceção, deveriam ter acesso ao seu domínio e conhecimento, além de todos poderem desfrutar dos benefícios produzidos. Essas considerações fazem parte das características da educação integral defendida pelos anarquistas e, também, partilhada pela Escola Moderna de Barcelona.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde as primeiras leituras sobre a Escola Moderna de Barcelona até o ingresso no programa de doutoramento na pós-graduação da FaE-UFMG, conservávamos um entendimento que nos parecia bastante sólido sobre essa experiência escolar. Em última análise, a referida instituição seria um projeto escolar revolucionário e distinto de todos os outros. Pelo menos no campo das promessas e do prescrito, sua concepção destoava do comum. Diante da necessidade de enfrentar a historiografia e conhecer melhor o contexto espanhol e outras experiências escolares daquele período, essa compreensão começou a ser desfeita; alertava que os eventos e fatos relativos à história emergem dos finitos acontecimentos inextrincáveis que recaem sobre a experiência humana, da qual, também, origina a complexidade da história.

Portanto, é imperioso reiterar: a Escola Moderna de Barcelona tem muito mais similaridades com outras experiências escolares de sua época do que diferenças. Acentuar esse fato é fundamental, uma vez que desloca a experiência da Escola Moderna desse estado simplório que a relacionava a um projeto escolar utópico, “anarquizante” e repleto de idealismo, lançando-a a uma realidade em que homens e mulheres, imersos em um contexto de mudanças frequentes, de experiências cada vez mais intensas e dinâmicas e cheios de esperanças com um futuro que surgia em seus horizontes, deliberadamente se organizaram com o propósito de transformar vidas e buscar esse novo futuro que se abria. No entanto, precisavam lidar com os desafios de seu tempo, superar os obstáculos que impediam seu projeto de futuro, reagir às investidas que impediam seu progresso, de modo que tinham somente como ferramentas as ideias e práticas que estavam disponíveis naquele momento. A forma de atuação que esteve em voga entre os atores dessa história foi apropriar-se desse fundo comum e ressignificá-lo. Por isso, é preciso sublinhar que a Escola Moderna de Barcelona se utilizou de vias semelhantes de outros projetos educacionais para propósitos distintos, isto é, sua experiência escolar tinha muito em comum com outras à época, no entanto sua aspiração, ao menos a de uma parcela considerável de seus colaboradores, era pôr em ação um projeto que vislumbrava a constituição de uma sociedade mais justa, igualitária e livre por meio de uma transformação radical dessa mesma sociedade, em que o capitalismo, a religião e o militarismo não existiriam.

A utilização dos recursos disponíveis naquele momento para se alcançarem objetivos distintos de uma maioria não tributa à Escola Moderna o rótulo de incoerente com seus propósitos. Isso porque seu projeto aderiu aos predicados que se forjavam como avançados

naquele momento, propósitos mais amplos e que deram consequências à modernidade. A lógica partilhada entre esses sujeitos modernos estava em aspirar o rompimento com o passado e tudo aquilo que remetesse à velha sociedade. Não foram casuais as críticas constantes da Escola Moderna dirigidas à Igreja Católica, pois esta remetia à memória o antigo regime, os velhos hábitos conservadores, as ideias metafísicas e o poder da Providência sobre os homens. Para uma sociedade que estava se transformando sobre o alicerce das ideias materialistas e colocando a ação do homem como força motriz determinante na transformação do mundo, certamente seriam considerados progressistas aqueles reformadores e intelectuais que se opunham às ideias e aos comportamentos advindos desse passado, no qual recaía sobre a Igreja Católica como representante. Isso não quer dizer que não existissem católicos que integravam o projeto moderno, mas estamos acentuando esse frenesi comumente presente na mentalidade desses sujeitos que partilhavam, especificamente, desse objetivo comum com a Escola Moderna. Ainda que as intenções da referida instituição concorressem com o objetivo desses sujeitos modernos, tais como conceber uma nova sociedade baseada nas utopias socialistas, o que seguramente foi desejo de uma minoria desses intelectuais da época, o enfretamento a esse passado fazia parte de uma luta em comum, que dialogava com essa mirada modernizadora.

O mesmo podemos dizer quanto à intimidade da proposta pedagógica da Escola Moderna com os movimentos de renovação pedagógica na Espanha – ao menos essa tendência para o abandono das concepções e práticas educativas consideradas antigas e obsoletas, com vistas ao estabelecimento de novos paradigmas educacionais. Um deslocamento que suscitava os contornos da escola ativa e compartilhava, com o movimento da “Escola Nova”, os mesmos anseios de inovação educacional. Nesse sentido, devemos localizar a Escola Moderna de Barcelona junto a esses atributos da modernidade, de modernização educacional associado aos movimentos de renovação pedagógica, contudo investindo, ao mesmo tempo, em um projeto revolucionário, socialista, um objetivo que lhe era particular.

Essa ambivalência demonstra o quão complexa era a realidade daquele período. As contingências daquele tempo faziam colidir ao mesmo tempo as utopias anarquistas de Francisco Ferrer y Guardia e a praticidade pedagógica de Clemence Jacquinet; tensionavam as orientações sistematizadas do pediatra Martinez Vargas, a fim de racionalizar os corpos, com as formulações românticas do naturista J. F. Elslander, que vislumbrava corpos livres, esbanjando alegria e em contato direto com a natureza. Isso revela a potência com que essa polivalência da Escola Moderna colocava em choque diferentes propostas pedagógicas, algo

que foi recorrente nas prescrições e práticas de educação do corpo e das sensibilidades. A grosso modo, podemos recordar as prescrições e práticas que integravam a dimensão hedonista, na qual se buscavam as sensações de liberdade e prazer nos corpos das crianças, e contrastá-la com o ensino dos Trabalhos Manuais que estava centrado na instrução técnica, no aprimoramento manual da criança a partir da repetição e da disciplina, bem como na ordem primeira para a educação do trabalho a fim de garantir que essa criança, quando adulta, fosse útil para a sociedade. Logo, dois polos de um mesmo projeto de educação do corpo. Além disso, cabe lembrar os procedimentos utilizados para a avaliação das crianças, que eram uma notável forma de educação dos sentidos e das sensibilidades. Apesar de Ferrer y Guardia negar que praticasse tais procedimentos, pois estes iriam na contramão das promessas da Escola Moderna, as avaliações eram utilizadas como baliza moralizadora das crianças. Combinando diferentes pressupostos morais, a avaliação selecionava e classificava os escolares em “melhores” e “piores”, com vistas à modificação de seus comportamentos. Um modo refinado de se manter a ordem e a disciplina em sala de aula, elementos que foram essenciais para a proposta educativa da Escola Moderna.

Extraír essas ambiguidades das fontes somente foi possível diante de algumas escolhas teóricas que operamos em nossas análises. Acreditamos que a mobilização desses teóricos têm muito a contribuir, não apenas à história da educação dos corpos e das sensibilidades, mas sobretudo às pesquisas que englobam o campo da História da Educação. Nesse sentido, as contribuições de Marshall Berman nos ajudam a problematizar um certo subjetivismo comum em alguns estudos sobre instituições escolares, no sentido de nos estimular a esquematizar um olhar mais acurado e menos idealizador sobre o objeto. Sua concepção sobre a modernidade, que extrapola como definição o mero marco temporal, considerando-a uma experiência aberta que impactou toda uma população (no ocidente) sem distinção de classe, nacionalidade, gênero ou raça, permitiu que reafirmássemos o fato de que a Escola Moderna de Barcelona foi resultado da modernidade e também empreendeu por construí-la. As condições mais amplas que condicionaram a modernidade, diga-se o esclarecimento do homem por meio da ciência e as transformações da indústria, nortearam todos os outros projetos de reformadores sociais, fosse para negá-los ou fosse para endossá-los. Todos foram herdeiros desse mesmo processo de transformação que foi a modernidade. As teorias sobre a modernidade e as reflexões do autor nos auxiliam a situar nosso objeto de pesquisa nesse contexto disruptivo, adverso e que foi irrevogável a todos os sujeitos de seu tempo.

Logo, de modo a equilibrar as advertências de Berman, as contribuições de Edward Palmer Thompson trouxeram maior apuro à nossa pesquisa, fazendo-nos lembrar, enquanto

enfrentávamos as fontes, que esses registros eram produzidos por homens e mulheres reais, que viviam as contradições de sua existência, tinham que lidar com as exigências de seu mundo e respondiam a essas relações quase sempre de formas ambíguas. Os planos elaborados pelos sujeitos no campo das ideias, quando confrontados com a realidade, apresentam-se muitas das vezes de forma contraditória. O conceito de “experiência” em Thompson permitiu sublinharmos essas condições ambíguas, verificar que nem tudo é puramente racional e lógico e que, vez ou outra, esses sujeitos vão reagir às experiências da vida reproduzindo comportamentos e esquemas mentais comumente aceitos à sua época.

O que norteia as reflexões do historiador inglês é o entendimento de que as experiências dos sujeitos estão atreladas à vida comum; portanto, o conceito de cultura indaga justamente essa cadeia de ação e reação no curso da vida. Cultura, para Thompson, é um campo de troca e tensionamento, uma área comum em que os sujeitos estão em constante negociação de ideias e práticas ao longo de suas trajetórias. O conceito permitiu fugir das generalizações de senso comum sobre nosso objeto e facultar relevo às particularidades. Não as particularidades inócuas, o subjetivismo extremo, mas a singularidade que está em permanente diálogo com a cultura. Esse conceito permitiu visualizar as formas com que os diferentes colaboradores da Escola Moderna se apropriaram das ideias que circulavam nesse fundo comum, decifrando essas ideias e traduzindo-as em práticas singulares.

Se existiram singularidades na Escola Moderna de Barcelona, mesmo que sejam características pontuais observadas nas prescrições e práticas de educação dos corpos, então devemos realçá-las. Um aspecto que nos parece particular dessa experiência escolar reside na escolha de determinados conteúdos para estarem presentes em seus manuais escolares e atividades, os quais se encontravam notadamente alinhados a ideias anarquistas, sobretudo, aos princípios antiautoritários. Esses foram os casos, por exemplo, do manual “*Las Aventuras de Nono*”, que tinha um forte viés anticapitalista, e do conto, usado nas atividades de Lição de Coisas, escrito por Leopoldina Bonnard, que fazia críticas abertas ao militarismo e ao patriotismo. Isso também pode ser verificado nas excursões realizadas por professores e alunos às fábricas na região de Barcelona. Essas visitas tinham como intenção advertir as crianças sobre as asperezas e injustiças geradas pelo modo de produção (trabalho) capitalista. Aparentemente, essa foi a forma de a Escola Moderna desvelar para seus estudantes os prejuízos e crueldades gerados por uma sociedade que dizia avançar para o “progresso”, mas obliterava a população mais pobre dessas conquistas.

Um segundo aspecto relativo à particularidade da Escola Moderna é que, nela, esses mesmos princípios antiautoritários também eram mobilizados como forma de justificativa

para certas prescrições e práticas de educação dos corpos. Vimos isso nas prescrições de Rogélio Columbié e Ferrer y Guardia quando argumentavam a necessidade de a criança ter maiores cuidados com a higiene e incorporar hábitos mais saudáveis para com o corpo, de forma a diferenciar de costumes que supostamente estavam associados à Igreja Católica e ao cristianismo. Nesse caso, o anticlericalismo era acomodado nas argumentações desses sujeitos com vistas a qualificar tais orientações pedagógicas. Ao mesmo tempo, isso se tornava também uma marca distintiva. A rigor, considerava-se que adotar determinados métodos e conteúdos educacionais era uma forma de se distanciar das práticas e concepções educativas das escolas confessionais e da pedagogia tradicional, um claro rompimento com esse modelo educacional.

Conquanto essas fossem constatações recorrentes nas prescrições e práticas da Escola Moderna, tais singularidades poderiam ser melhor percebidas caso estivessem presentes nesta tese outros atores que também fizeram parte da trama dessa história, e que não foram destacados. Aqui reside um limite da nossa pesquisa e que devemos ressaltar. Seria preciso “dar voz” às crianças que frequentaram a Escola Moderna para podermos identificar como foram atingidas por esse projeto educacional. O que essas crianças achavam da Escola Moderna e de seus professores? Sentiam-se bem naquele lugar? Teriam essas crianças se tornado anarquistas? Ou ateus? Será que incorporaram em seu cotidiano os hábitos higiênico-sanitários tão difundidos pelo pediatra Martínez Vargas? Após a saída da Escola Moderna, continuaram a realizar passeios e excursões em meio à natureza como uma forma de recuperar as energias, restaurar a saúde física e mental, bem como buscar uma fuga da vida urbana?

Certamente, tornar tangível o que essas crianças pensavam ou sentiam naquele momento não é tarefa fácil, até porque os registros quase sempre são fugidios quando se trata de fontes produzidas pela infância. Ainda que seja um trabalho complexo, seria intrigante trazer à tona o registro dessas crianças, e talvez o *Boletín* possa ser uma primeira etapa dessa investigação. Algumas pegadas foram deixadas nesse impresso, tais como o epistolário escolar e as fotografias dos passeios. O epistolário constitui-se em excertos de pensamentos feitos pelos alunos da Escola Moderna, que eram publicados em uma seção própria no *Boletín*. Evidente que, como fonte de pesquisa, esse tipo de registro deve sofrer críticas adequadas, uma vez que a sua publicação passava pelo crivo avaliativo dos adultos, o que torna esse registro uma seleção prévia realizada por esses editores, não sendo algo genuinamente dos estudantes. No entanto, existem ali excertos interessantes que tratam sobre o dia a dia da Escola Moderna e alguns conteúdos que eram ensinados, tais como o

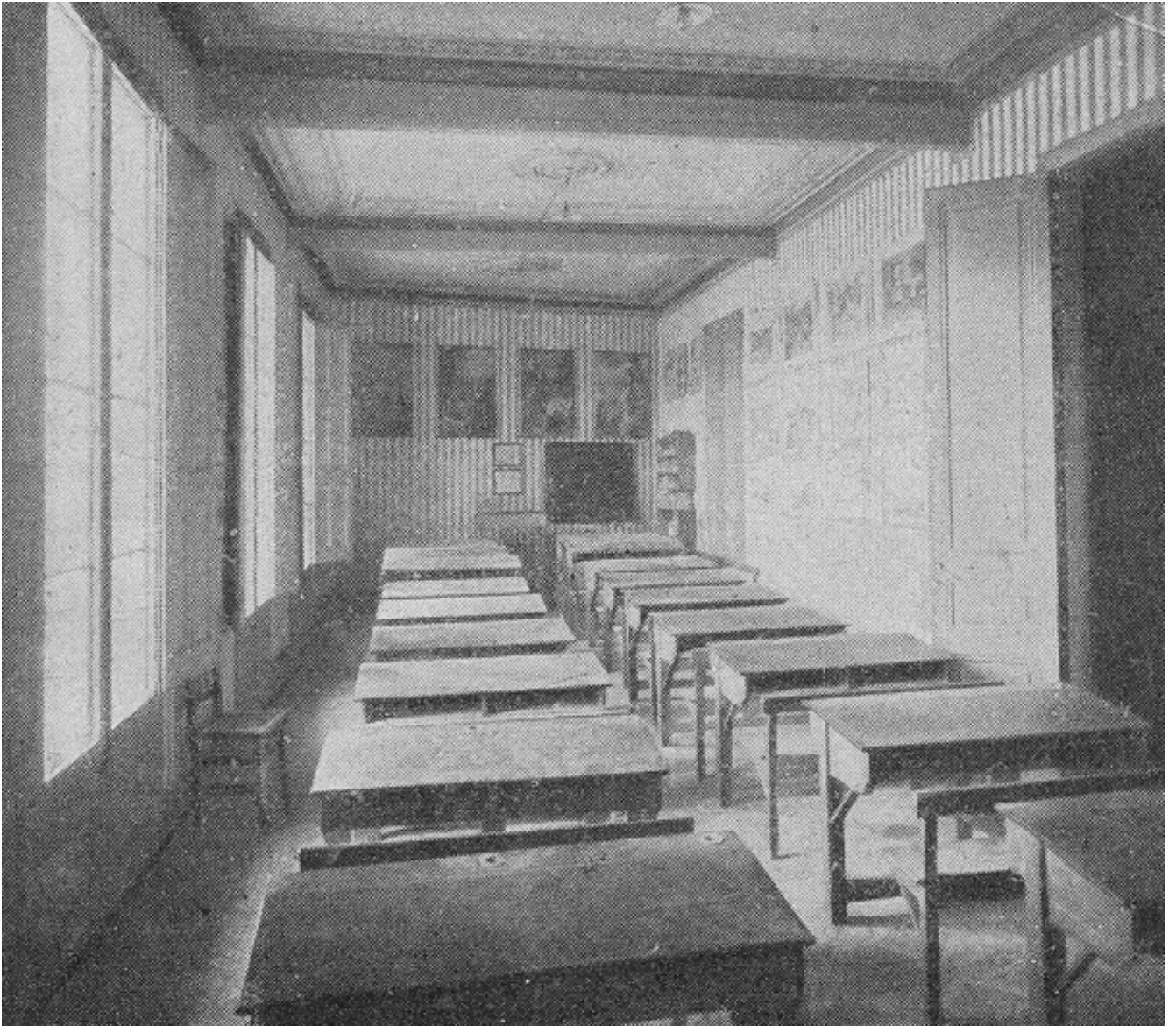


anticlericalismo e o antimilitarismo. Esse parece ser um passo importante para uma melhor compreensão do cotidiano escolar dessa experiência.

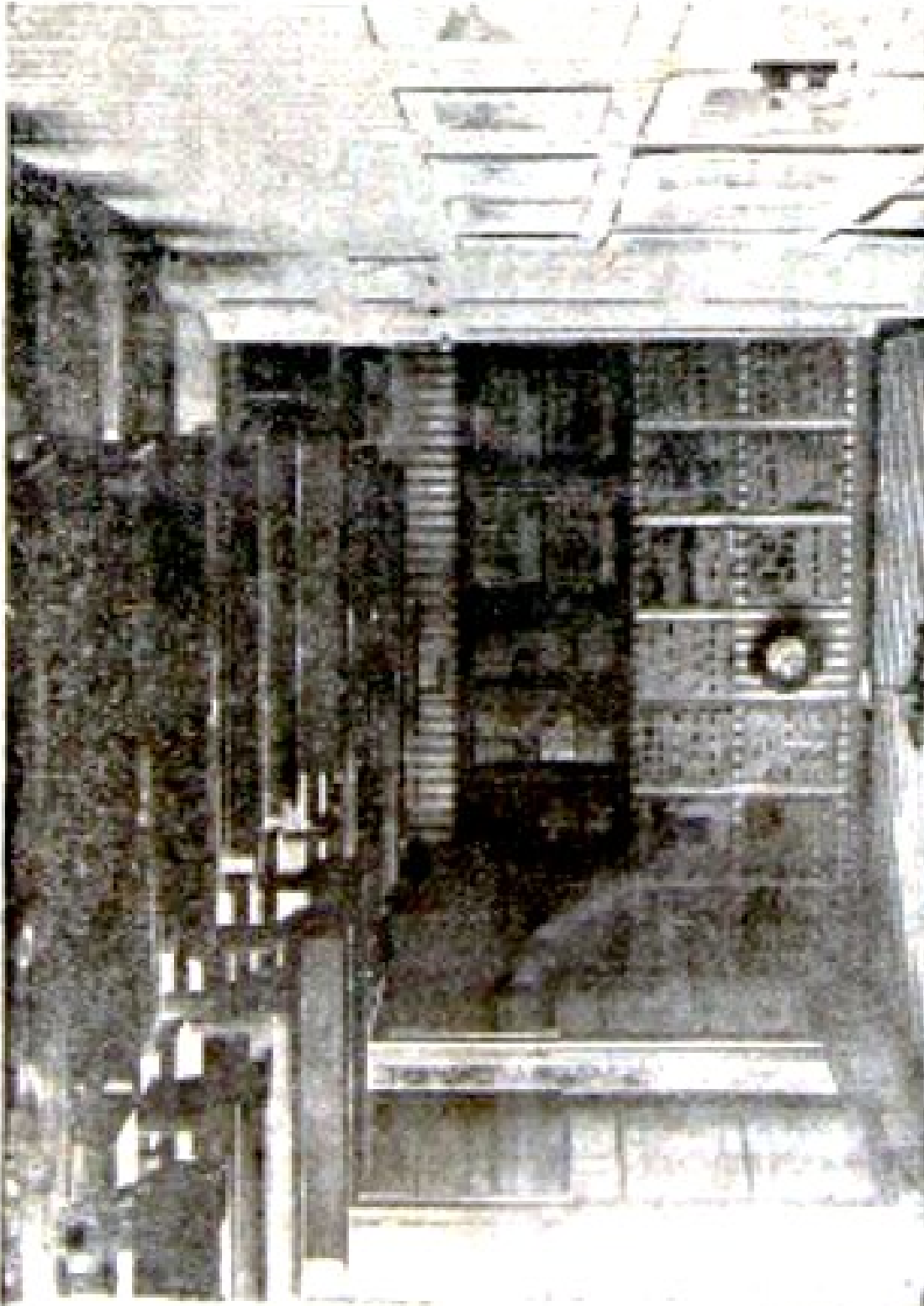
Quanto às fotografias, estas se encontram no anexo desta tese. São registros feitos das turmas em passeios ao parque, em que é possível encontrar, além das imagens das crianças, os seus nomes completos. Obviamente, como todo tipo de fonte, existe uma metodologia própria a ser implementada, mas as imagens ilustram os comportamentos dessa infância frente à cultura de sua época. É possível observar como estavam vestidas, como foram organizadas para a fotografia, a pose que fizeram para compor esse registro etc., bem como suas fisionomias e reações para a foto são bastante reveladoras. Ainda, esse registro torna-se auspicioso para novas pesquisas porque, na base das fotografias, constam os nomes das crianças que estiveram naqueles passeios. Uma possível investigação poderia rastrear, a partir desses nomes, outros tipos de fontes como diários, cadernetas de vacinação, registros de nascimento e das famílias, com a intenção de buscar maiores informações sobre essas crianças. Além do mais, através dos nomes, é possível rastrear o que essas crianças se tornaram quando adultas por meio de vestígios deixados em registros de casamento e de morte ou documentações administrativas presentes no acervo do *ayuntamiento* de Barcelona. Estas são somente algumas sugestões que nos parecem bastante promissoras. Deixamos outras provocações ao longo da tese, esperando encontrar novos adeptos ao tema da educação dos corpos na perspectiva anarquista.

Por fim, uma das principais motivações que nos impeliram a dar início à pesquisa foi a de tentar compreender como uma ideologia que se dispunha a criticar os acontecimentos da modernidade, a expansão do capitalismo, os efeitos da industrialização sobre as populações mais pobres etc. se comportava diante das transformações permanentes que ocorriam no curso daquele tempo sob os epítetos do “progresso”, do “desenvolvimento”, da “inovação”, de maneira que esta mesma ideologia tornava a via educativa um processo imperioso para a divulgação de suas ideias e práticas. Concentrar a pesquisa sobre o anarquismo e a experiência escolar da Escola Moderna de Barcelona permitiu verificarmos o desconforto de homens e mulheres com os acontecimentos de sua época e suas críticas direcionadas a diferentes instituições, grupos sociais e concepções pedagógicas, o que leva a considerar que factualmente existiam outras janelas de interpretação do mundo, de promoção da educação e de noções de sujeitos, que não necessariamente estivessem de acordo com as ideias de grupos hegemônicos. Isto é, existiram outros modelos pedagógicos concorrentes àqueles advindos das concepções liberais e conservadoras (algo que salientamos no início da tese). Diante desse fato, não é excessivo afirmar que o fruto dessas diferenças de pensamento tributaram à escola

mais um lugar em disputa entre os variados matizes ideológicos. Daí a intenção da tese em revelar esse esquema de contradições e disputas no campo educacional do qual a Escola Moderna participou ativamente. Assim, decifrar as prescrições e práticas de educação dos corpos nessa experiência escolar emerge como um esforço investigativo na tentativa de compreendermos melhor o papel da escola e da educação na sociedade moderna, cujos seus efeitos ecoam e os sentimos ainda hoje.

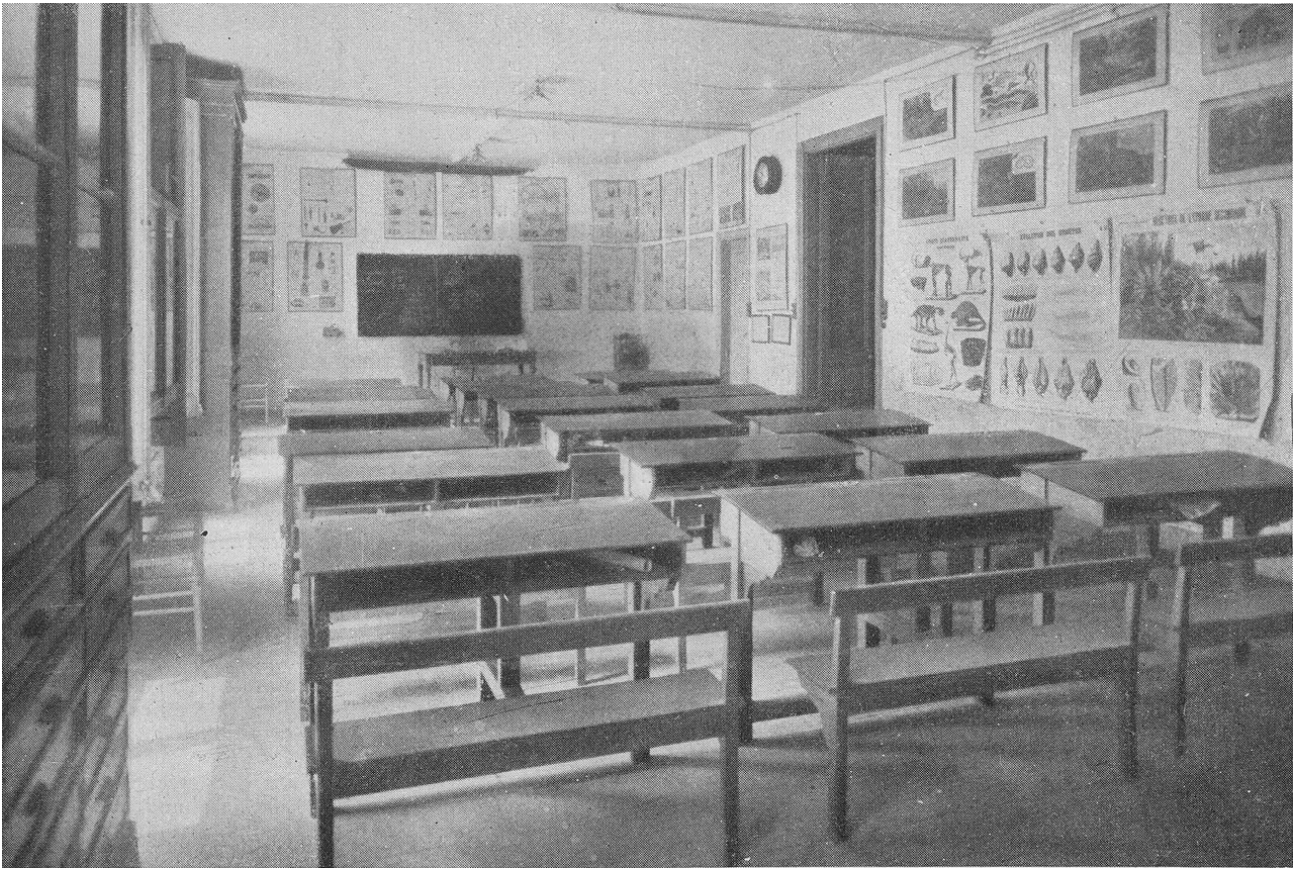
**ANEXO I – CADERNO DE IMAGENS****IMAGEM I**

**Acervo:** Fundació Francisc Ferrer i Guàrdia. *Sala de Párvalos*. Oríem: Nuevo Mundo. Año XIV, Madrid, 13 de junio 1907- n° 701.

**IMAGEM II**

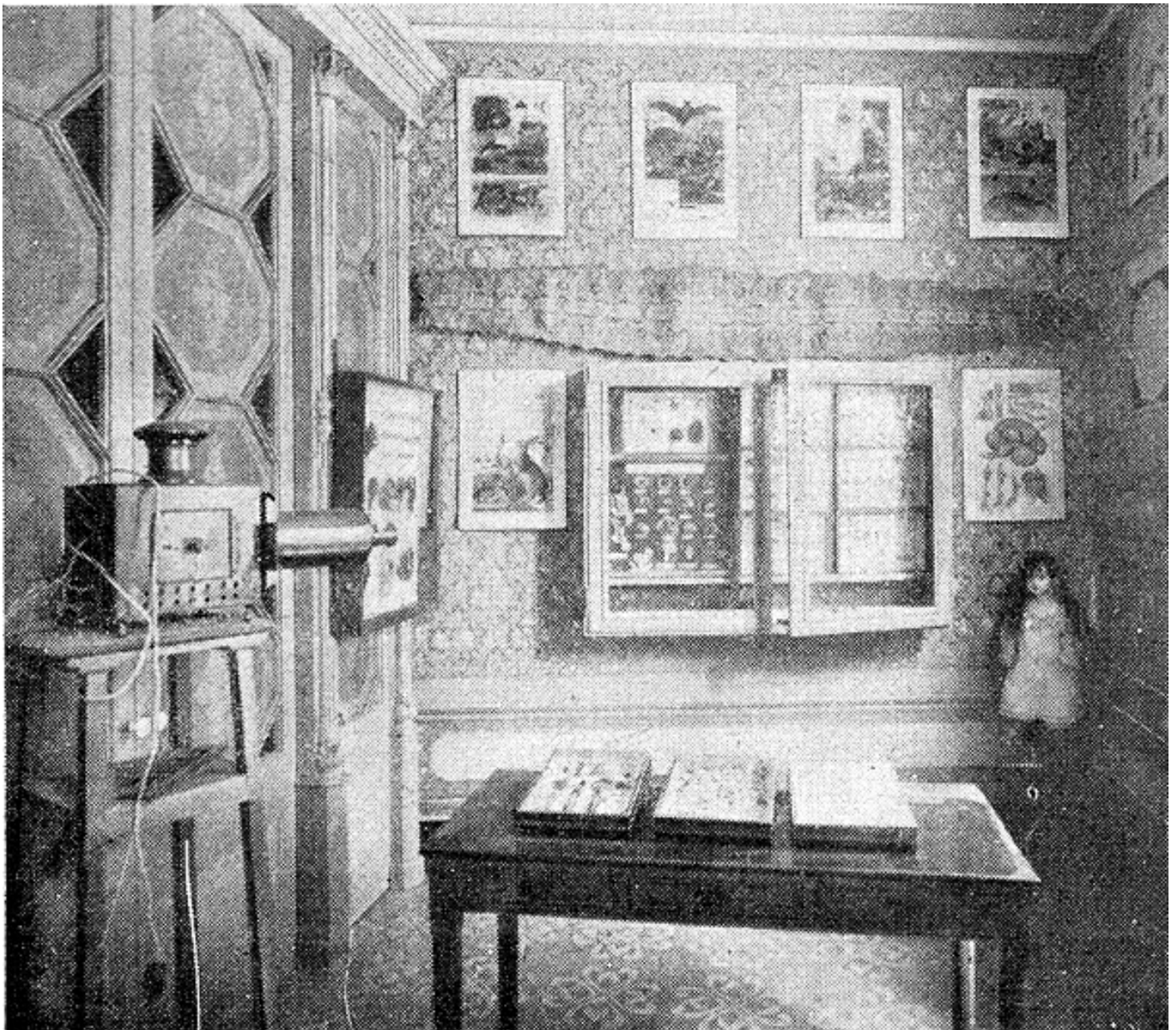
**Acervo:** Fundació Francisc Ferrer i Guàrdia. Sala de Párvalos.  
Humanidad Nueva (Revista Pedagógica Ilustrada). Valencia 12-06-  
1907, p. 2.

## IMAGEM III



Acervo: Fundació Francisc Ferré i Guàrdia. *Sala Superior*. Oríem: Nuevo Mundo. Año XIV, Madrid, 13 de junio 1907- nº701.

## IMAGEM IV



Acervo: Fundació Francisc Ferré i Guàrdia. *Sala de Historia Natural*. Origen: Nuevo Mundo. Año XIV, Madrid, 13 de junio 1907- n° 701.

**IMAGEM V**

SEGUNDA DIVISIÓ Y **CLASE INFANTIL**



Han adelantado en sus estudios: *Aurora Fontecha, María Molinas, A. Amorós, F. Abad, Marina Montoliu, Miguel Pons, J. Sainz, Ramón Gironés, Abrahán Petit.*

Se aplican: *Virgilio García, Joaquina Torres, Daniel García, Carmen Arenys, Mariano García, María Goytia, Aurea Canibell.*

No se aplican tanto: *Vicente García, Mercedes Pons, Juan Armengol, Enedina Petit.*

Acervo: Fundació Francisc Ferré i Guàrdia. *Clase de Párvalos*. Orígen: Boletín de la Escuela Moderna. Miscelánea infantil, 1901, p. 27-28.

## IMAGEM VI



Grupo de 11 alumnos de los 18 de que consta la clase de párvulos, 1.<sup>a</sup> sección

Acervo: International Institute of Social History. *Clase de Párvulos*. Orígen: Boletín de la Escuela Moderna. Los Miércoles de la Escuela Moderna. 1904, p. 98.



## IMAGEM VII



**Acervo:** International Institute of Social History. *Clase de Párvulos*. Origen: Boletín de la Escuela Moderna. Los Miércoles de la Escuela Moderna. 1904, p. 98.

IMAGEM VIII  
CURSO MEDIO



Los alumnos *Mario García, Enriqueta Ortega, Pedro Ortega, María Ruizcapilla, Enrique Reales, Manuel Moles, José Boyer* y *Juan Carmany* cumplen satisfactoriamente con sus lecciones. Trabajan también, pero no tanto como los condiscípulos indicados: *Marina Canibell, Genoveva Padrós, Dolores Valls, Daniel Compte, Manri Montoro* y *Pedro de José*. A *Dolores Pons, Rosa Pons, Antonio Capdevila, Francisco Costa* y *Dolores Alfageme* les recomendamos un poco más de aplicación. Reiteramos á los alumnos más capaces y de superior energía que se interesen por los compañeritos menos inteligentes y sobre todo flacos de voluntad.

Acervo: Fundació Francisc Ferré i Guàrdia. *Curso Medio*. Orígem: Boletín de la Escuela Moderna. Miscelánea infantil, 1901, p. 27-28.

## IMAGEM IX



**Acervo:** International Institute of Social History. *Clase Elemental (Medio)*. Origen: Boletín de la Escuela Moderna. Los Miércoles de la Escuela Moderna. 1904, p. 99.

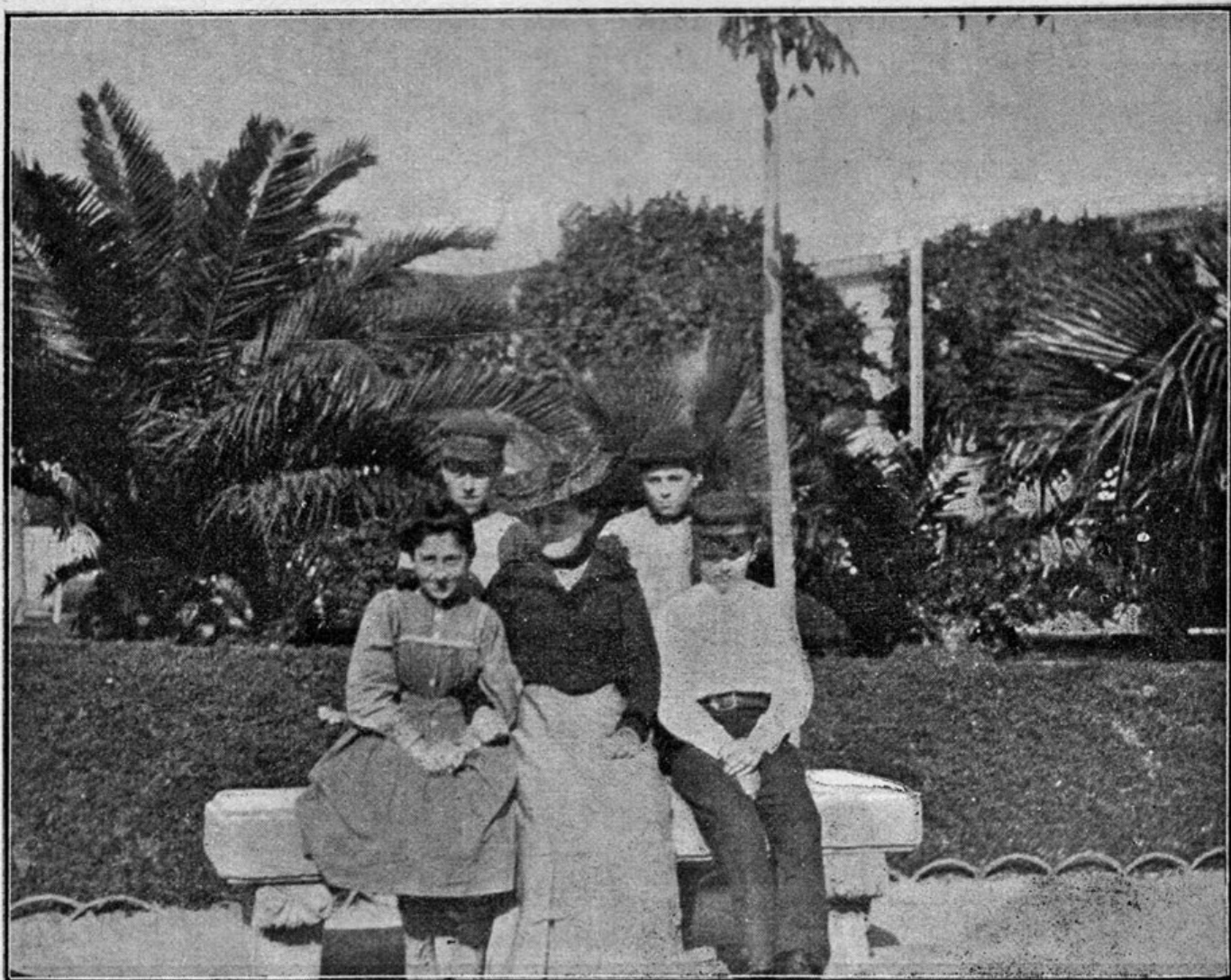
**IMAGEM X**  
**SEGUNDA CLASE PREPARATORIA**  
 PRIMERA DIVISIÓN



Han tenido buen comportamiento: *A. Solana, Ida Montoro, Juan Cebamano, Yaroslawa Turka, José Goytia, F. Alfageme, E. Lasausa, Andrés García, Jaime Creus, E. Tormo, José Berché, Ismael Petit.*  
 Dejan que desear: *D. Soulé, A. Abad, F. Badia, J. Tormo, A. Amador, María Ruiz, T. Closa, J. Garriga, G. Sainz, Carmen Pons, José Valls, Micaela Pons, C. Reales.*

Acervo: Fundació Francisc Ferré i Guàrdia. *Clase Preparatoria (Medio)*. Origen: Boletín de la Escuela Moderna. Miscelánea infantil, 1901, p. 27-28.

IMAGEM XI  
PRIMER AÑO NORMAL PREPARATORIO



*Esperanza Zurdo, Carlos Turrez, Luis Auber y Vicente Bonacasa han estudiado con interés.*  
Acervo: Fundació Francisc Ferré i Guàrdia. Clase Preparatoria (Superior). Origen: Boletín de la Escuela Moderna.  
Miscelánea infantil, 1901, p. 27-28.

## IMAGEM XII



Grupo de 18 alumnos de los 30 de que consta la clase superior

Acervo: International Institute of Social History. *Clase Superior*. Origen: Boletín de la Escuela Moderna. Los Miércoles de la Escuela Moderna. 1904, p. 99.

## IMAGEM XIII



Grupo de 72 alumnos de los 113 que concurren á la Escuela

Acervo: International Institute of Social History. *Grupo alunos e professores da Escola Moderna de Barcelona*. Origem: Boletín de la Escuela Moderna. Los Miércoles de la Escuela Moderna. 1904, p. 97.

## IMAGEM XIV



Acervo: Fundació Francisc Ferrer i Guàrdia. *Grupo de profesoras da Escola Moderna de Barcelona.*  
Humanidad Nueva (Revista Pedagógica Ilustrada). Valencia 12-06-1907, p. 2.



## IMAGEM XV



**Acervo:** International Institute of Social History. *Excursão científica à Banyuls-sur-Mer (França) com o professor Odon de Buen.* Origem: Boletín de la Escuela Moderna. Recuerdo de la excursión à Banyuls-sur-Mer. 1904, p. 48.

## FONTES

### ARQUIVO EDGARD LEUENROTH – UNICAMP

NIEUWEHUIS, Ferdinand. La Iglesia y el Estado. **Revista Ferrer y Guardia**. Buenos Aires, año I, n. 5, 1º jul. 1911.

### BIBLIOTECA DE CATALUNYA

JACQUINET, Clemence. Sociología em la escuela. *In*: CONFERENCIA LEÍDA EN EL CENTRO FRATERNAL DE CULTURA DE BARCELONA, ago. 1903. **Prólogo de José Prat. B. Fueyo**, Buenos Aires: editor, 1916 [1903].

JUVENTUD ILUSTRADA. **Nuestros estudiantes**. Primeros premios y matrículas de honor. Barcelona, Año I, n. 1, p. 3, 02/12/1905.

### BIBLIOTECA NACIONAL DE ESPAÑA

ALCÁNTARA GARCÍA, Pedro de. **Educación de Párvulos según el método de los jardines de la infancia de F. Froebel**. Madrid: Librería de Los Sucesores de Hermandó, 1913.

COSSÍO, Manuel B. **La Enseñanza Primaria en la España**. Madrid: Fortanet, 1897.

COSSÍO, Manuel B.; LUZURIAGA. **La Enseñanza Primaria em la España**. 2ª. ed. Madrid: R. Rojas, 1915.

EL NUEVO RÉGIMEN. **Noticias**. Madrid, Año XI, n. 561, p. 3, 05/10/1901.

EL NUEVO RÉGIMEN. **Certamen**. Madrid, Año XII, n. 580, p. 2, 22/02/1902.

ESPAÑA. Real-Decreto, de 26 de outubro de 1901. **Gaceta de Madrid**, Madrid, n. 303. p. 498-499, 30/10/1901.

ESPAÑA. Ley nº 10, de 1903. **“Ley de protección á la infancia”**. Madrid, 26/01/1904.

ESPAÑA. Ley nº 3641, de 14 de marzo de 1900. **“Regulando el trabajo de las mujeres y de los niños en los establecimientos industriales y mercantiles”**. Madrid, 14/03/1900.

FERRER Y GUARDIA, Francisco. **Dios es el mal**. Las Dominicales de Livre Pensamiento. Madrid, 29/12/1898.

GACETA DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA. **Noticias**. Madrid, Año XIII, n. 500, p. 129-130, 12/04/1901.

GUIMERÁ, Ilírio. Los ejercicios corporales. **Boletín de la Institución Libre de enseñanza**. Madrid, Año XIII, n. 228, p. 33-37, 15/02/1889.

GUTIERRÉZ, Eugenio. Educación física de la niñez. **Boletín de la Institución Libre de enseñanza**. Madrid, Año V, n. 101, p. 61-63, 30/04/1881.

GUTIERRÉZ, Eugenio. Educación de la niñez. **Boletín de la Institución Libre de enseñanza**. Madrid, Año V, n. 102, p. 70-71, 17/05/1881.

GUTIERRÉZ, Eugenio. Educación de la niñez. **Boletín de la Institución Libre de enseñanza**. Madrid, Año V, n. 107, p. 108-111, 31/07/1881.

JACQUINET, Clemence. **Ibsen y su obra**. F. Traducción de José Prat. Madrid: Sempere y Compañía, 1907.

LABRA, Rafael María. Los resultados del Congreso Pedagógico de 1892. **Boletín de la Institución Libre de Enseñanza**. Madrid, Año XVIII, n. 411, p. 161-173, 30/06/1894.

LA DINASTÍA. **Crónica local**. Barcelona, Año XXI, n. 8033, p. 2, 12/09/1903.

LA EDUCACIÓN. **Asamblea de Catedráticos**. Madrid, Año VIII, n. 36, p. 1, 20/05/1904.

LA ILUSTRACIÓN CATOLICA. **Bibliografía**. Madrid, Época 3, Año VIII, tomo VI, n. 6, , p. 390, 25/02/1884.

LA HORMINGA DE ORO. **Barcelona**: Gracia – Mitin católico. Barcelona, Año XXIII, n. 47, p. 755, 24/11/1906.

MELLA, Ricardo. **Cuestiones de Enseñanza (Estudios Pedagógicos)**. Cuadernillos Athenea. Barcelona: Editorial LUX, s/d.

NULEMA. **Revista la Ilustración Católica**. Madrid, Época 3, Año IX, tomo VII, n. 33, p. 62, 25/05/1883.

RUBIO, Ricardo. Los juegos corporales en la educación. **Boletín de la Institución Libre de enseñanza**. Madrid, Año XVII, n. 391, p. 145-150, 31/05/1893.

SLUYS, A. El Asilo de Huerfános de Prévost. *In*: **Boletín De La Institución Libre De Enseñanza**. Madrid, Año XV, n. 335, p. 17-22, 31/01/1891.

SLUYS, A. El Asilo de Huerfános de Prévost. *In*: **Boletín De La Institución Libre De Enseñanza**. Madrid, Año XV, n. 337, p. 52-56, 28/02/1891.

UNAMUNO, Miguel. **Por Tierras de Portugal y de España**. Buenos Aires: Espasa Calpe S. A., 1941 [1909].

## **BIBLIOTECA SOCIAL FÁBIO LUZ**

BAKUNIN, Mikhail. *In*: GUÉRIN, Daniel. Bakunin: **Textos escolhidos**. Tradução de Zilá Bernd. Porto Alegre: L&PM, 1983.

BAKUNIN, Mikhail. **A instrução integral**. São Paulo: Imaginário, 2003 [1869].

BAKUNIN, Mikhail. **Escritos de filosofía política I**. Compilación de G. P. Maximoff. Digitalización KCL. Sem Data.

BAKUNIN, Mikhail. **Socialismo Libertário**. Tradução de Olinto Beckerman. São Paulo: Global Editora e Distribuidora LTDA, 1979 [s/d].

KROPOTKIN, Piort. **La ciencia moderna y la anarquía**. La Malatesta Editorial, 2016 [s/d].

KROPOTKIN, Piort. **Palavras de um revoltado**. São Paulo: Imaginário/Ícone, 2005 [1881].

KROPOTKIN, Piort. Trabalho Cerebral e Braçal. *In*: MORIYÓN, F. G. (Org.). **Educação Libertária**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989 [1913].

PROUDHON, Pierre-Joseph. *In*: GUÈRIN, Daniel (org). **Proudhon: Textos Escolhidos**. Tradução de Suely Bastos. Porto Alegre: L&PM, 1983.

### **BIBLIOTHÈQUE NATIONALE DE FRANCE – GALLICA**

LUGAN, Alphonse-Marie. **Un Précurseur du Bolchevisme Francisco Ferrer: sa vie et son oeuvre: étude critique**. Paris: Procure Générale, 1921.

### **CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHES SUR L'ANARQUISME**

CAMBILLARD, A. Hygiène de L'Enfance. *In*: Les Fêtes Pédagogiques A L'orphelinat Prévost. **Sessions normales de pédagogie pratique 1890-1891-1892**. Tomo II. Orphelinat Prévost, Appartenant Au Département de La Seine. A Cempuis, Canton de Granvilliers (Oise), p. 48-49, 1893.

HUSSON, J. Paul ROBIN, éducateur. **Brochures d'Éducation Nouvelle Populaire**. n. 44, p. 1-21, mar. 1949.

LES FÊTES PÉDAGOGIQUES A L'ORPHELINAT PRÉVOST. **Sessions normales de pédagogie pratique 1890-1891-1892**. Tomo I e II. Orphelinat Prévost, Appartenant Au Département de La Seine. A Cempuis, Canton de Granvilliers (Oise), 1893.

### **FUNDACIÓ FRANCISC FERRER I GUÀRDIA**

ARCHIVE DE LA PRÉFECTURE DE POLICE DE PANS, Ba 1075, denúncias anônimas de 28 de março de 1894, 9 de julho de 1894 e 16 de julho de 1894. **Fundació Ferrer i Guardia**. Disponível em: <http://biblioteca.ferrerguardia.org/fons/arxiu-digital-ffg/publicacions-i-documents/causes-contra-ferrer-guardia/628-archive-de-la-prefecture-de-police-de-paris>. Acesso em: 25 nov. 2018.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. **Notas Personales de Los Alumnos**. Barcelona, Año I, n. 6, p. 75-76, 30/04/1902.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. **Conferecias de la Escuela Moderna**. Barcelona, Año II, n. 1, p. 10-12, 31/10/1902.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. **Conferecias de la Escuela Moderna.** Barcelona, Año II, n. 2, p. 23-24, 31/11/1902.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. **Conferecias de la Escuela Moderna.** Barcelona, Año II, n. 3, p. 35-36, 31/12/1902.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. **Conferecias de la Escuela Moderna.** Barcelona, Año II, n. 4, p. 47-48, 31/01/1903.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. **Conferecias de la Escuela Moderna.** Barcelona, Año II, n. 6, p. 71-72, 31/03/1903.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. **Conferecias de la Escuela Moderna.** Barcelona, Año II, n. 7, p. 83-84, 30/04/1903.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. **Conferecias de la Escuela Moderna.** Barcelona, Año II, n. 9, p. 105-106, 30/06/1903.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. **Miscelánea Infantil – Ciencia y Literatura (Programa).** Barcelona, Año II, n. 9, s/p [281], 30/06/1903.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. **Inauguración de la Escuela Moderna.** Barcelona, Año I, n. 1, p. 4, 30/10/1901.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. **La Escuela Moderna.** Barcelona, Año I, n. 1, p. 2-3, 30/10/1901.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. **La Tuberculosis en las escuelas.** Barcelona, Año II, n. 3, p. 31-32, 31/12/1902.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. **Lección de Historia Natural.** Barcelona, Año II, n. 7, p. 76, 30/04/1903.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. **Nuestro Paseo.** Barcelona, Año II, n. 9, p. 106-108, 30/06/1903.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. **Una Lección Practica.** Barcelona, Año I, n. 8, p.100, 30/06/1902.

COLUMBIÉ, Rogelio. **Los Juegos.** Boletín de la Escuela Moderna. Barcelona, Año II, n. 1, p.1-4, 31/10/1902.

DUVAL, Laura. **La Urbanidad.** Boletín de la Escuela Moderna. Barcelona, Año II, n. 7, p. 80, 30/04/1903.

FERRER A L. BONNARD, 25 DE MAYO DE 1905. *In: Regicidio frustrado, 31 mayo 1906: causa contra Mateo Morral, Francisco Ferrel, José Nakens, Pedro Mayoral, Aquilino Martínez, Isidro Ibarra, Bernardo Mata y Concepción Pérez Cuesta.* Madrid: Sucesores de A. Garda, vol. II, 1911.

FERRER Y GUARDIA, Francisco. **ADRESSES**, 1900. Disponible em: <https://biblioteca.ferrerguardia.org/fons/arxiu-digital-ffg/publicacions-i-documents/documentacio-original-manuscrita>. Acceso em: 24 fev. 2021.

FERRER Y GUARDIA, Francisco. **L'Espagnol pratique enseigné par la méthode Ferrer**. Paris: Garnier Hermanos librerros-editores, 1897.

FERRER Y GUARDIA, Francisco. **Libreta per a l'estudi d'idiomes (I) (II) 1892-1893**. Fundacio Ferrer i Guardia. Disponible em: Libreta per a l'estudi d'idiomes (I). Disponible em: <http://biblioteca.ferrerguardia.org/fons/arxiu-digital-ffg/publicacions-i-documents/documentacio-original-manuscrita/427-llibretes-per-a-lestudi-didiomes-1892-93>. Acceso em: 15 nov. 2018.

FERRER Y GUARDIA, Francisco. **Libreta per a l'estudi d'idiomes (I) (II) 1892-1893**. Fundacio Ferrer i Guardia. Disponible em: Libreta per a l'estudi d'idiomes (II). Disponible em: <http://biblioteca.ferrerguardia.org/fons/arxiu-digital-ffg/publicacions-i-documents/documentacio-original-manuscrita/623-llibreta-per-a-l-estudi-d-idiomes-ii-1892-1893>. Acceso em: 25 nov. 2018.

FERRER Y GUARDIA, Francisco. Prefácio. In: GRAVE, Jean. **Cuaderno Manuscrito**. Recapitulación de pensamientos antimilitaristas. Barcelona: Publicaciones de la Escuela Moderna, 1903.

FERRER Y GUARDIA, Francisco. Prefácio. In: MALVERT. **Origen del Cristianismo**. Barcelona: Publicaciones de la Escuela Moderna, 1906.

FERRER Y GUARDIA, Francisco. **Principios de Moral Científica**. Prólogo de Vicenç Molina. Barcelona: Fundació Ferrer i Guardia, 2009 [1907].

FAURE, Sebastien. La Enseñanza: Libertad ò Monopólio. **Boletín de la Escuela Moderna**, Año II, n. 9, p. 103, 30/06/1903.

GRAVE, Jean. **Las Aventuras de Nono**. Barcelona: Publicaciones de la Escuela Moderna, 1903.

JACQUINET, Clemence. Al Profesorado - Preliminares. **Boletín de la Escuela Moderna**. Barcelona, Año I, n. 1, p. 5-8, 30/10/1901.

JACQUINET, Clemence. Ciencias Naturales. **Boletín de la Escuela Moderna**. Barcelona, Año I, n. 3, p. 37-38, 31/12/1901.

JACQUINET, Clemence. Estudios Pedagogicos. **Boletín de la Escuela Moderna**. Barcelona, Año II, n. 3, p. 25-26, 31/12/1902.

JACQUINET, Clemence. Explicaciones del Empleo del Tiempo – Visita de limpieza – Orden en la clase. **Boletín de la Escuela Moderna**. Barcelona, Año I, n. 2, p. 10-11, 30/11/1901.

JACQUINET, Clemence. Explicación del empleo del tiempo - Lección de cosas. **Boletín de la Escuela Moderna**. Barcelona, Año I, n. 1, p. 12-13, 30/10/1901.

JACQUINET, Clemence. Explicaciones del Empleo del Tiempo. **Boletín de la Escuela Moderna**. Barcelona, Año I, n. 2, p. 24-25, 30/11/1901.

JACQUINET, Clemence. Herbert Spencer. **Boletín de la Escuela Moderna**. Barcelona, Año II, n. 9, p. 97-101, 30/06/1903.

JACQUINET, Clemence. Juan Jacobo Rousseau. **Boletín de la Escuela Moderna**. Barcelona, Año II, n. 8, p. 85-88, 31/05/1903.

JACQUINET, Clemence. Memoria de los estudios. **Boletín de la Escuela Moderna**. Barcelona, Año I, n. 6, p. 75, 30/04/1902.

JACQUINET, Clemence. Montaigne. **Boletín de la Escuela Moderna**. Barcelona, Año II, n. 6, p. 61-64, 31/03/1903.

JACQUINET, Clemence. Nuestros Museos de Historia Natural. **Boletín de la Escuela Moderna**. Barcelona, Año II, n. 9, p. 101-102, 30/06/1903.

JACQUINET, Clemence. Observaciones Generales sobre el primer mes de clase. **Boletín de la Escuela Moderna**. Barcelona, Año I, n. 1, p. 9-10, 30/10/1901.

JACQUINET, Clemence. Clasificación de los discípulos. **Boletín de la Escuela Moderna**. Barcelona, Año I, n. 7, p. 82-83, 31/05/1902.

JACQUINET, Clemence. Rabelais Pedagogo. **Boletín de la Escuela Moderna**. Barcelona, Año II, n. 4, p. 37-39, 31/01/1903.

JACQUINET, Clemence. Rabelais Pedagogo. **Boletín de la Escuela Moderna**. Barcelona, Año II, n. 5, p. 49-51, 28/02/1903.

JACQUINET, Clemence. Relación General. **Boletín de la Escuela Moderna**. Barcelona, Año I, n. 2, p. 23-24, 30/11/1901.

LAGUERRE, Odette. Trabajos Manuales. **Boletín de la Escuela Moderna**. Barcelona, Año II, n. 8, p. 93-94, 31/05/1903.

LORENZO, Anselmo. Prefacio. *In*: Grave, Jean. **Las Aventuras de Nono**. Barcelona: Publicaciones de la Escuela Moderna, 1903.

RECLUS, Élisée, La Enseñanza de Geografía. **Boletín de la Escuela Moderna**. Barcelona, Año II, n. 6, p. 65-68, 31/03/1903.

ROBIN, Paul. Contra la Naturaleza. **Boletín de la Escuela Moderna**. Barcelona, Año II, n. 6, p. 68-71, 30/04/1902.

ROBIN, Paul. Prudencia procreadora. **La Huelga General**. Barcelona, Año I, n. 6, p. 3, 1902.

TARRIDA MARMÓL, Fernando. Crónica científica. **La Huelga General**. Barcelona, Año I, n. 16, p. 4-5, 1902.

VARGAS, Andres Martinez. **Botequín Escolar**. Barcelona: Publicaciones de la Escuela Moderna, 1905.

#### **INTERNATIONAL INSTITUTE OF SOCIAL HISTORY**

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. **Conferecias de la Escuela Moderna**. Barcelona, Año III, n. 2, p. 27-28, 31/10/1903.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. **Conferecias de la Escuela Moderna**. Barcelona, Año III, n. 3, p. 36, 30/11/1903.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. **Conferecias de la Escuela Moderna**. Barcelona, Año III, n. 4, p. 46-48, 31/12/1903.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. **Conferecias de la Escuela Moderna**. Barcelona, Año III, n. 6, p. 71-72, 29/02/1904.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. **Conferecias de la Escuela Moderna**. Barcelona, Año III, n. 7, p. 83-84, 31/03/1904.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. **Conferecias de la Escuela Moderna**. Barcelona, Año III, n. 8, p. 95-96, 30/04/1904.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. **Conferecias de la Escuela Moderna**. Barcelona, Año III, n. 9, p. 107-108, 31/05/1904.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. **Conferecias de la Escuela Moderna**. Barcelona, Año IV, n. 1, p. 12, 30/09/1904.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. **Conferecias de la Escuela Moderna**. Barcelona, Año IV, n. 2, p. 24, 31/10/1904.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. **Conferecias de la Escuela Moderna**. Barcelona, Año IV, nº 5, 31-01-1905, pp. 57-60.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. **Conferecias de la Escuela Moderna**. Barcelona, Año IV, n. 7, p. 83-84, 31/03/1905.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. **Conferecias de la Escuela Moderna**. Barcelona, Año IV, n. 8, p. 95-96, 30/04/1905.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. **Conferecias de la Escuela Moderna**. Barcelona, Año IV, n. 9, p. 107-108, 31/05/1905.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. **Conferecias de la Escuela Moderna**. Barcelona, Año IV, n. 10, p. 119-120, 30/06/1905.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. **Conferecias de la Escuela Moderna**. Barcelona, Año V, n. 1, p. 11-12, 30/09/1905.



BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. **Datos Científicos**, Barcelona, Año IV, n. 2, p. 21-22, 31/10/1904.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. **El Canto en las Escuelas**. Barcelona, Año V, n. 9, p. 107-110, 31/05/1906.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. **Excursión al laboratorio Arago de Banyuls-Sur-Mer**. Barcelona, Año IV, n. 3, p. 32-33, 30/11/1904.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. **Expedición Científico-recreativa**. Barcelona, Año IV, n. 1, p. 10-12, 30/09/1904.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. **Fiesta de la Escuela Moderna**. Barcelona, Año V, n. 1, p. 1-2, 30/09/1905.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. **La escuela moderna á sus amigos y sus favorecedores**. Barcelona, Año V, n. 10, p. 115, 06/1906 a 07/1907.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. **La Escuela Moderna en Holanda**. Barcelona, Año IV, n. 10, p. 109-112, 30/06/1905.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. **La Esperanza Fabrica de Harinas**. Barcelona, Año III, n. 7, p. 78-79, 31/03/1904.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. **La Instrucción de Clase**. Barcelona, Año III, n. 4, p. 45-46, 31/12/1903.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. **Materias enseñadas y distribución del tiempo (panfleto anexo)**. Año IV, n. 10, p. 120, 30/06/1905.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. **Una Excursion Escolar al Pais de la Industria**. Barcelona, Año III, n. 1, p. 11-12, 30/09/1903.

BONNARD, Leopoldina. Culto de Los Muertos. **Boletín de la Escuela Moderna**. Barcelona, Año IV, n. 3, p. 34-35, 30/11/1904.

BONNARD, Leopoldina. Intervección Oportuna. **Boletín de la Escuela Moderna**. Barcelona, Año III, n. 6, p. 69-71, 29/02/1904.

DELAUNAIE, J. La Educacion del Povenir. **Boletín de la Escuela Moderna**. Barcelona, Año IV, n. 2, p. 16-18, 31/10/1904.

ERGEN, La alegría en la educación. **Boletín de la Escuela Moderna**. Barcelona, Año III, n. 2, p. 21-22, 31/10/1903.

MONTESANO, La Herancia y sus Leys. **Boletín de la Escuela Moderna**. Barcelona, Año IV, n. 10, p. 112-115, 30/06/1905.

VARGAS, Andrés Martínez. Protección higiénica de las escuelas. **Boletín de la Escuela Moderna**. Barcelona, Año III, n. 3, p. 25-28, 30/11/1903.

VARGAS, Andrés Martínez. Consejo á las madres. Peligro de los remedios caseros. **Boletín de la Escuela Moderna**. Barcelona, Año V, n. 1, p. 9, 30/09/1905.

VARGAS, Andrés Martínez. Inutilidad y peligros de los castigos en los colegios. **Boletín de la Escuela Moderna**. Barcelona, Año IV, n. 2, p. 13-15, 31/10/1904.

VARGAS, Andrés Martínez. Los Juegos. **Boletín de la Escuela Moderna**. Barcelona, Año IV, n. 4, p. 40-41, 31/12/1904.

VARGAS, Andrés Martínez. Notas Medicas. **Boletín de la Escuela Moderna**. Barcelona, Año V, n. 8, p. 92-93, 30/04/1906.

### THE BRITISH LIBRARY

SHEFFIELD TOWN COUNCIL. **Report of the Committee of the Sheffield Town Council appointed to take into consideration the fourth report (1865) of the Children's Employment Commission**. Adopted by the Council. 1866, Feb. 14th, (London: 1866).  
Disponível em: [http://access.bl.uk/item/viewer/ark:/81055/vdc\\_100062122488.0x000001](http://access.bl.uk/item/viewer/ark:/81055/vdc_100062122488.0x000001).  
Acesso em: 06 out 2020

### ONTARIO INSTITUTE FOR STUDIES IN EDUCATION

ELSLANDER, Jean François. **L'École Nouvelle**: esquisse d'une éducation basée sur les lois de l'évolution humaine. Paris: J.Lebègue & Ciè, 1904.

### BIBLIOGRAFIA

ÁLVAREZ, Fatima Ferni. **El proceso de medicalización de la lactancia materna en España en el primer tercio del siglo XX**. 2019. 323 f. Tese (Doutorado) - Programa de doutorado de História de la Ciencia, Universidade Autònoma de Barcelona, Barcelona.

ANDERSON, Perry. Modernidade e Revolução. Tradução de Maria Lúcia Montes. **Revista Novos Estudos CEBRAP**. São Paulo, n. 14, p. 02-15, 1984.

ANDRÉS, José Reche. **La pediatría española a través de la revista "La Medicina de los Niños", 1900-1936**. 1981. 344 f. Tese (Doutorado) - Facultad de Medicina Departamento de Historia de la Medicina, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 1981.

ARENDT, Hanna. **A Condição Humana**. Tradução de Roberto Raposo. 6º ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

AVILÉS, Juan. Republicanismo, librepensamiento y revoluciónla ideología de Francisco Ferrer y Guardia. **Ayer (Asociación de Historia Contemporánea)**. Madrid, n. 49, p. 249-270, 2003.

AVILÉS, Juan. **Francisco Ferrer y Guardia: Pedagogo, anarquista y mártir**. Madrid: Marcial Pons Historia, 2006.

BALLESTER, Rosa; PERDIGUERO, Enrique. Salud e instrucción primaria en el ideario regeneracionista de la Institución Libre de Enseñanza. **DYNAMIS**. Granada, n. 18, p. 25-50, 1998.

BALLESTER, Rosa; PERDIGUERO, Enrique. Los estudios sobre crecimiento humano como instrumento de medida de la salud de los niños españoles (1900-1950). **Areas – Revista Internacional de Ciencias Sociales**. Murcia, n. 20, p. 161-170, 2000.

BALLESTER, Rosa; BALAGUER, Emilio. La infancia como valor y como problema en las luchas sanitarias de principios de siglo en España. **DYNAMIS**. Granada, n. 15, p. 177-192, 1995.

BARREIRA, Luiz Carlos. Imprensa de Educação e Ensino: Fonte Privilegiada para uma História da Educação do trabalhador urbano em Portugal no começo do século XX. **Cadernos de História da Educação**, v. 5, p. 95-105, jan./dez. 2006.

BARREIRA, Luiz Carlos. Educação Libertária: A experiência da Escola Oficina Nº 1 de Lisboa (1908/1909-1918). In: CARVALHO, Marta Maria Chagas; PINTASSILGO, Joaquim (org). **Modelos Culturais, Saberes Pedagógicos, Instituições Educacionais: Portugal e Brasil, Histórias Conectadas**. São Paulo: Editora Fapesp, 2011.

BASTOS, Maria Helena Camara. Método Intuitivo e Lição de Coisas por Ferdinand Buisson. **História da Educação**, v. 17, n. 39, p. 231-253, 2013.

BLANCO AGUINADA, Carlos. De nuevo: El socialismo de Unamuno (1894-1897). **Cuadernos de la cátedra Miguel de Unamuno**. Salamanca, XVTII, p. 5-48, 1968.

BENEYTO, Juan. **Historia Social de España y de Hispanoamérica**. Madrid: Aguilar, 1961.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: A aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

BILHÃO, Isabel. Imprensa e educação operária: análise da difusão do ensino racionalista em jornais anarquistas brasileiros (1900-1920). **Educação Unisinos**. v. 20, n. 2, p. 176-184, maio/ago. 2016.

BOHUON, A; LUCIANI, A. Women's Physical Education and Sport in France (1880–1922). **The International Journal of the History of Sport**. v. 26, n. 5, p. 573–593, april 2009.

BOTO, Carlota. A Civilização Escolar como projeto Político e Pedagógico da Modernidade: Cultura em classes, por escrito. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 23, n. 61, p. 378-397, 2003.

BOTO, Carlota. A Racionalidade Escolar como Processo Civilizador: Moral que Captura almas. In: CARVALHO, Marta Maria Chagas; PINTASSILGO, Joaquim (org). **Modelos Culturais, Saberes Pedagógicos, Instituições Educacionais**: Portugal e Brasil, Histórias Conectadas. São Paulo: Editora Fapesp, 2011.

BOTO, Carlota. A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. **Revista História da Educação**. v. 18, n. 44, p. 99-127, 2014.

BRENAN, G. **El laberinto español**. 2. ed. Barcelona: Plaza y Janes, 1985.

BRUNET, Martine. Ferdinand Buisson (1841-1932): Educador e Pacifista. As Influências Libertárias de James Guillaume e Paul Robin. Tradução de Maria Helena Camara Basto. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFpel. Pelotas, n. 13, p. 7-34, abr. 2003.

BUISSON, Ferdinand. Conférence sur l'enseignement intuitif par Ferdinand Buisson (31 de agosto de 1878) In: Tradução: Maria Helena Camara Basto. Método Intuitivo e Lição de Coisas por Ferdinand Buisson. **História da Educação**. v. 17, n. 39, p. 231-253, 2013.

CABALLERO, Maria Teresa Fuentes. Costumbres privadas e interés público. La lactancia materna en la literatura médica de divulgación. Barcelona, 1880-1890. **DYNAMIS**. Granada, n. 16, p. 369-397, 1996.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação editora UNESP, 1999.

CAMUS, Albert. **O Primeiro Homem**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1994.

CANDEIAS, Antônio. **Educar de outra forma**: a Escola Oficina Nº 1 de Lisboa, 1905-1930. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.

CAPPELLETTI, Angel J. La Escuela Moderna En America Latina. Educació i Història. **Revista D'Història de L'Educación**. Barcelona, v. 1, p. 29-33, 1994.

CAPPELLETTI, Angel J. **Francisco Ferrer y La Pedagogia Libertária**. Tenerife/Madrid: Tierra de Fuego/La Malatesta Editora, 2012.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. Pedagogia Moderna, Pedagogia da Escola Nova e Modelo Escolar Paulista. In: CARVALHO, Marta Maria Chagas; PINTASSILGO, Joaquim (org). **Modelos Culturais, Saberes Pedagógicos, Instituições Educacionais**: Portugal e Brasil, Histórias Conectadas. Editora Fapesp, 2011.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

CAZETTA, Felipe. História intelectual e projetos políticos nas propostas de hispanismo de António Sardinha, Angel Ganivet e Miguel de Unamuno. **Topoi [online]**. v. 19, n. 38, p.169-189, 2018.

CODELLO, Francesco. **A boa educação: experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neill**. v. I. Tradução de Silene Cardoso. São Paulo: Editora Imaginário, 2007.

CONT, Valdeir Del. Francis Galton: eugenia e hereditariedade. **Scientiæ Studia**. São Paulo, v. 6, n. 2, p. 201-218, 2008.

CORRÊA, Felipe. **Rediscutindo o Anarquismo: uma Abordagem Teórica**. 2012. 275 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Mudança Social e Participação Política, Escola de Artes, Ciência e Humanidade, USP, São Paulo, 2012.

COSSÍO, Manuel Bartolomé. El maestro, la escuela y el material de enseñanza. In: URTAZA, Eugenio Otero (editor). **El maestro, la escuela y el material de enseñanza y otros escritos**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2007 [1906].

DIAS, José Manuel de Barros. **Miguel de Unamuno e Teixeira de Pascoaes**. Compromissos Plenos para a Educação dos Povos Peninsulares. 1138 f (vol I), 499 f (vol II). Vol. I e II. Tese (Doutorado) - Universidade de Évora.

DEHESA, Rafael Perez de la. **Política y sociedad en el primer Unamuno: 1894-1904**. Madrid: Edit.Ciencia Nueva, 1966.

DELGADO, Buenaventura. **La Escuela Moderna de Ferrer y Guardia**. Barcelona: CEAC, 1979.

DEMEULENAERE-DOUYÈRE, Christiane. Un précurseur de la mixité: Paul Robin et la coéducation des sexes. **Clio. Histoire, femmes et sociétés**. n. 18, nov. 2003.

DOMÉNECH, Rosa María Medina; OCAÑA, Esteban Rodríguez. Profesionalización médica y campañas sanitarias. Un proceso convergente en la medicina española del primer tercio del siglo XX. **DYNAMIS**. Granada, n. 14, p. 77-94, 1994.

DOMMANGET, Maurice. **Los Grandes Socialistas y La Educacion: de Platón a Lenin**. Madrid: Editora Fragua, 1972.

ESCOLANO, Agustín. Tres jalones en la modernización educativa de España. In: Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975). **Sociedad Española de Historia de la Educación**. Zamora, 1997.

FERRER Y GUARDIA, Francisco. Feuilles détachées, pas toujours lisibles, trouvées, dernièrement, dans le tiroir d'un meuble ancien du "Mas Germinal". Edicação e notas de Pere Sola Gussinyer. **Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació**, n. 16, p. 173-185, julio-diciembre, 2010 [s/d].

FERRER Y GUARDIA, Francisco. **La Escuela Moderna**. Madrid/Tenerife/Buenos Aires: La Malates Editora/Tierra de Fuego/Utopia Libertária, 2013 [1912].

FERRER, Sol. **Vida y Obra de Francisco Ferrer**. Barcelona: Luis de Caralt Editor, 1980.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRADES, Santiago Esteban. La renovación pedagógica en España: Un movimiento social más allá del didactismo. **Tendencias Pedagógicas**. n. 27, p. 259-284, 2016.

GABRIEL, Pere. Sociabilidad obrera y popular y vida política en Cataluña, 1868-1923. **Bulletin d Histoire Contemporaine de l'Espagne**. n. 17-18, p. 147-148, Junio-Diciembre de 1993.

GALLO, Silvio. **Pedagogia do Risco**. Campinas: Papyrus, 1995.

GALLO, Silvio. **Pedagogia Libertária: Anarquista, Anarquismos e Educação**. São Paulo: Editora Imaginário, 2007.

GALVÃO, M. de O; LOPES, E. M. T. **Território plural: a pesquisa em história da educação**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2010.

GLEYSE, Jacques. La Metáfora Del Cuerpo Máquina Em La Educación Física Em Francia (1825-1935). In: SCHARAGRODSKY, Pablo (org.). **La Invención Del “Homo Gymnasticus”**: Fragmentos Históricos Sobre La Educación de Los Cuerpos em Movimiento em Occidente. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2011. p. 77-96.

GONDRA, José Gonçalves. **Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte imperial**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

GONZÁLEZ, Francisca Juaréz. La eugenesia en españa, entre la ciencia y la doctrina sociopolítica. Asclepio. **Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia**. Madrid, v. 51, n. 2, p. 117-131, 1999.

GOMÉZ, F. P; GONZÁLEZ, B. H. Escuela y renovación pedagógica en España: una mirada histórica. **Escenarios**. n. 17, p. 85-100, 2015.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. Estudos sobre desenvolvimento humano no século XIX: da biologia à psicogenia. **Cadernos de Pesquisa**. v. 38, n. 134, p. 535-537, maio/ago. 2008.

GUILLAUME, James. **A Internacional: Documentos e Recordações 1**. São Paulo: Imaginário, 2009.

GUEREÑA, Jean-Louis. Urbanidad, higiene e higienismo. **Areas – Revista Internacional de Ciencias Sociales**. Murcia. n. 20, p. 61-72, 2000.

GUYAU, Jean-Marie. **Educação e Hereditariedade: Estudos Sociológicos**. São Paulo: Martins Fontes, 2014 [1890].

HOBSBAWM, Eric. **A era dos impérios (1875-1914)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2012.

JIMENEZ-LANDI, Antonio. **La Institución Libre de Enseñanza y su Ambiente**. Tomo I e II. Madrid: Editorial Complutense, 1996.

KASSICK, Neiva B; KASSICK, Clóvis N. **A Pedagogia Liberária na História da Educação Brasileira**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.

KIRK, D. Schooling Bodies. **School Practices and Public Discourse, 1880-1950**. Londres and Washington: Leicester University Press, 1998.

LÁZARO, P. La masonería librepensadora en la vida, la obra y el proceso de mitificación de Francisco Ferrer Guardia, em Actes de les Jornadas sobre la Semana Tràgica (1909). Barcelona, 5, 6 i 7 de Maig de 2009, Analectas Sacra Tarraconense. **Revista de Ciències Històric eclesiàstiques**. Barcelona: Balmesiana, p. 281-380, 2009.

LE GOFF, Jacques. Progresso/reação. In: **Enciclopédia Einaudi**. Porto: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1988.

LE GOFF, Jacques. Antigo/moderno. In: **Enciclopédia Einaudi**. Porto: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1988.

LEUTPRECHT, Douglas Bahr; DALLABRIDA, Noberto. Apropriações da pedagogia racionalista na Escola Moderna Nº 1 (1912-1919). **MÉTIS: história & cultura**. v. 17, n. 33, p. 379-399, 2018.

LIDA, Clara E. **Anarquismo y Revolución en la España de XIX**. Siglo XXI de España. Madrid: Editores, 1972.

LUIZETTO, Flávio. O Movimento Anarquista em São Paulo: A Experiência da Escola Moderna nº 1 (1912-1919). **Educação & Sociedade**. São Paulo, Ano VIII, n. 24, p. 18-47, 1986.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: Da Antiguidade Aos Nossos Dias**. 4ª. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

MARÍN, Ricardo Campos. La teoría de la degeneración y la medicina social en la España en el cambio del siglo. **LLULL**. v. 21, p. 333-356, 1998.

MARTÍNEZ, Jose Mariano Brenal. De las escuelas al aire libre a las aulas de la naturaleza. **Areas – Revista Internacional de Ciencias Sociales**. Múrcia, n. 20, p. 171-182, 2000.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Editora Boitempo, 2011 [1852].

MATÍAS, Miguel Labay. Andrés Martínez Vargas: the Founder of Modern Paediatrics in Spain. In: **Pediatric Nursing, Psychiatric and Surgical Issues**. (p. 3-30). Intechopen (e-book). <http://dx.doi.org/10.5772/58889>, 2015.

MAX, Nettelau. **História da Anarquia: do Anarcocomunismo ao Anarcosindicalismo**. Organização: Frank Mintz. São Paulo: Editora Hedra, 2014 [1935].

MAYOR MAYOR, Alejandro. **Historia de la Educación Física Infantil en España en el Siglo XIX**. Alcalá: Universidad de Alcalá, 2002.

MIRALLES, Jordi Ribas. L'educació incessant: les idees pedagògiques de Jean-Marie Guyau. **Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació**. n. 16, p. 31-42, julio-diciembre, 2010.

MONARCHA, Carlos. **Brasil arcaico, Escola Nova: Ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

MORAES, José Damiro. **A Trajetória Educacional anarquista na Primeira República: Das Escolas Aos Centros De Cultural Social**. 67 f. Tese (Dissertação de mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

MORAES, José Damiro. Leitura que recomendamos – o que todos devem ler: impressos didáticos e ensino de história nas escolas anarquistas. **Caderno de História da Educação**. UFU Impresso, v. 12, p. 45-58, 2013.

MORENO, Pedro Luis; VIÑAO, Antônio. Higienismo y educación. Las primeras colonias escolares de vacaciones de Cartagena (1907). **Annales de Pedagogía**. n. 16, p. 59-100, 1998.

MURO, Nora. **La Enseñanza en la Escuela Moderna de Francisco Ferrer y Guardia: Barcelona (1901-1906)**. Burgos: Editorial Gran Via, 2009.

NARCIANDI, José Carlos; ALONSO, Belén. Pequeños ciudadanos: la construcción de la subjetividad infantil en la primera puericultura española e hispanoamericana. **Universitas Psychologica**. v. 13, n. 5, p. 1955-1965, 2014.

NAVARRO, J. N. Mundo obrero, cultura y asociacionismo: algunas reflexiones. **Hispania**. v. LXIII/2, n. 214, p. 467-484, 2003.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez, 1993.

OCAÑA, Esteban Rodríguez. La construcción de la salud infantil: ciencia, medicina y educación en la transición sanitaria en España. **Historia Contemporánea**. n. 18, p. 19-52, 1998.

OCAÑA, E.; PERDIGUERO, E. Ciencia y persuasión social en la medicalización de la infancia en España, siglos XIX-XX. **História, Ciências, Saúde**. Manguinhos, v. 13, n. 2, p. 303-324, abr./jun. 2006.

PERES, Fernando Antonio. **João Penteadó: O Discreto Transgressor de Limites**. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2012.

PINEAU, Pablo (Dir.). **Escolarizar lo sensible**. Buenos Aires: Teseo, 2014.

PIQUERAS, José A. **El taller y la escuela**. Madrid: Siglo XXI de España Editores S. A, 1988.

PORTER, Roy. História do Corpo. In: BURKER, Peter (org). **A Escrita da História Novas Perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.



MAR DEL POZO ANDRÉS, María del. Channels by which the International Pedagogic Movement of the New School spread throughout Spain (1889-1936). History of International Relations in Education. *In: CONFERENCE PAPERS OF THE INTERNATIONAL STANDING CONFERENCE FOR THE HISTORY OF EDUCATION*. Pécs, 1987. t. II, p. 101-117.

MAR DEL POZO ANDRÉS, María del. Salud, higiene y educación: origen y desarrollo de la Inspección Médico-Escolar en Madrid (1900-1931). *Areas – Revista Internacional de Ciencias Sociales*. Murcia, n. 20, p. 95-119, 2000.

MAR DEL POZO ANDRÉS, María del. La escuela nueva en España: crónica y semblanza de un mito. *Historia de la educación: Revista Interuniversitaria*. v. 22-23, p. 317-346. 2004.

MORENO, Pedro Luis; VIÑAO, Antônio. Higienismo y educación. Las primeras colonias escolares de vacaciones de Cartagena (1907). *Annales de Pedagogía*. N. 16, p. 59-100, 1998.

PRADO DA SILVA, Pedro Henrique. Os germens são semeados: as experiências da Escola Moderna ao redor do mundo. *Revista HISTED-BR Online*. Campinas, n. 64, p. 201-220, 2015a.

PRADO DA SILVA, Pedro Henrique. **A Escola Operária 1º de Maio e Pedro Matera: A Educação Popular como Instrumento Revolucionário no Brasil (1903-1934)**. 107 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015b.

PRADO DA SILVA, Pedro Henrique. Francisco Ferrer y Guardia: um nome para a educação popular. *Revista Educação Popular*. Uberlândia, v. 15, n. 1, p. 10-25, jan./jun. 2016.

PRADO DA SILVA, Pedro Henrique. Pedro Baptista Matera: das agitações sindicais à fundação da Escola Operaria 1º de Maio. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, v. 19, p. e019011, 2019. DOI: 10.20396/rho.v19i0.8653053.

PYKOSZ, Lausane Corrêa; TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. A higiene como tempo e lugar da educação do corpo: preceitos higiênicos no currículo dos grupos escolares do estado do Paraná. *Currículo sem fronteiras*. v. 9, n. 1, p. 135-158, jan./jun. 2009.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar: A utopia da cidade disciplinar, Brasil 1890-1930**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

RIBAS, Mercedes Vilanova; JULIÀ, Xavier Moreno. **Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981**. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cid: C.I.D.E, 1992.

RICO, Antón Costa; AMIGO, Maria Eugenio Bolaño. Utopías, Distopías Y Retos Creativos Para La Construcción De La Humanidad En La Historia Educativa Occidental: A Propósito Del V Centenario De La Edición De La Utopía De Th. More (1516-2016). *História da Educação (Online)*. Porto Alegre. v. 22. n. 55, p. 134-147, maio/ago. 2018.

ROBIN, Paul. **Manifiesto a los Partidários de la Educacion Integral**. Introdução de Conrado Vilanou. Barcelona: Pequena Biblioteca Clamvs Scriptorivs, 1981.

RODRÍGUEZ, E.; MENÉNDEZ, A. Salud, trabajo y medicina en la España del siglo XIX. La higiene industrial en el contexto antiintervencionista. **Archivos de prevención de riesgos laborales**. v. 2, n. 8, p. 58-63, 2005.

SAFÓN, Ramón. **O Racionalismo Combatente**: Francisco Ferrer y Guardia. Tradução de Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Editora Imaginário, 2003.

SAMIS, Alexandre. **Minha pátria é o mundo inteiro**: Neno Vasco, o Anarquismo e o Sindicalismo Revolucionário em dois mundos. Lisboa: Terra Livre, 2009.

SANCHEZ I FERRE, Pere. Ferrer i Guardia i la maçoneria: uma aproximacion critica. Educació i Història. **Revista D’Història de L’Educación**. Barcelona, v. 1, p. 77-81, 1994.

SANTOS, Luciana Eliza dos. **A educação libertária e o extraordinário**: traços de uma pedagogia (r)evolucionária. 219 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SANTOS, Rosa Ortiz; EGIDO, Luis Torrego. La Prensa Pedagógica En La Reconstrucción Del Pasado Educativo: El Caso De La Revista Escuelas De España (1929-1936). **História da Educação (Online)**. Porto Alegre. v. 22. n. 56. p. 80-105, set./dez. 2018.

SARASÚA, Carmen. Trabajo Y Trabajadores En La España Del Siglo Xix. **Working Papers** (Universitat Autònoma de Barcelona. Unitat d’Història Econòmica). n. 7, p. 1 – 24, 2005.  
SCHARAGRODSKY, Pablo. **La Invención del “Homo Gymnasticus”**: Fragmentos Historicos sobre la Educación de los cuerpos em movimiento em Occidente. Buenos Aires: Prometeu Libros, 2011.

SCHINEIDER, Osmar; NETO FERREIRA, Amarílio. Saúde e Escolarização: Representações, Intelectuais, Educação e Educação Física. *In*: TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio (org.). **Educação do Corpo na Escola Brasileira**. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2005.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. *In*: BURKER, Peter (org.). **A Escrita da história**: novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

SIERRA, Álvaro Giron. **En la mesa con Darwin**: Evolución y revolución en el movimiento libertário en España (1869-1914). Madrid: CSIC, 1996a.

SIERRA, Álvaro Giron. **Evolucionismo y anarquismo**: la incorporación del vocabulario y los conceptos del evolucionismo biológico en el anarquismo español (1882-1914). 694 f. Tese (Doutorado) – Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 1996b.

SIERRA, Álvaro Giron. La economía moral de la naturaleza: darwinismo y lucha por la existencia en el anarquismo español (1882-1914). *In*: GLICK, Thomas F.; RUIZ, Rosaura; SAMPER, Miguel Ángel Puig. **El darwinismo en España e Iberoamérica**. Madrid:

Ediciones Doce Calles, 1999, p. 249- 263. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10261/47941> . Acesso em: 02 set. 2020.

SIERRA, Álvaro Giron. “Los anarquistas españoles y la criminología de Cesare Lombroso (1890–1914)”. **Revista Frenia**. Madrid. Vol. II, nº 2, pp. 81-108, 2002.

SILVA, Rodrigo Rosa. **Anarquismo, ciência e educação: Francisco Ferrer y Guardia e a rede de militantes e cientistas em torno do ensino racionalista (1890-1920)**. 379 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, Rodrigo Rosa. Clemência Jacquinet e o ensino de história na Escola Moderna de Barcelona. **Pergaminho**. Patos de Minas, v. 9, p. 14-26, 2018.

SOARES, Carmen Lúcia. Prefácio. *In*: TABORDA DE OLIVEIRA (org.). **Educação do Corpo na Escola Brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SOARES, Carmen Lúcia. Uma educação pela natureza: o método de educação física de Georges Hébert. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. n. 37(2), p. 151-157, 2015.

SOARES, Carmen Lúcia. L. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. *In*: SOARES, Carmen. L. (Org.). **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 109-129.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes europeias**. 5ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SOARES, Carmen Lúcia. Georges Hébert e o Método Natural: nova sensibilidade, nova educação do corpo. **Revista Brasileira de Ciências do Esport**. v. 25, n. 1, p. 21-39, 2003.

SOLÀ I GUSSINYER, Pere. **Educacion i Moviment Llibertari a Catalunya (1901-1939)**. Barcelona: Edicions 62, 1980.

SOLÀ I GUSSINYER, Pere. Escuelas de asociaciones populares: la expresión espacial de la función educativa de los ateneos durante la Restauración. **Historia de la Educación**. v. XII-XIII, p. 185-200, 1994.

SOLÀ I GUSSINYER, Pere. **Ferrer i Guardia i L’Escola Moderna**. Barcelona: Curial, 1978.

SOLÀ I GUSSINYER, Pere. Las coordenadas morales y filosófico-educativas de Ferrer Educació i Història. **Revista d’Història de l’Educació**. n. 16, p. 43-78, juliol-lbre, 2010.

SORIA, Juan Manuel Fernández. A propósito del 98: Modernidad, Estado y Educación (España 1898-1923). **Revista de Educació**., n. 317, p. 203-227, 1998.

SPENCER, Herbert. **Educação Intellectual, moral e physica**. Porto: Casa Editora Alcino Aranha & Companhia, 1888.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus. Educação dos Sentidos e das Sensibilidades: Entre a moda acadêmica e a possibilidade de renovação no âmbito das pesquisas em História da

Educação. **História da Educação (Online)**. Porto Alegre, v. 22, n. 55, p. 116-133, maio/ago. 2018.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. A Título de Apresentação – Educação do Corpo na Escola Brasileira: Teoria e História. *In*: TABORDA DE OLIVEIRA (org.). **Educação do Corpo na Escola Brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2006.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. Apresentação: Como é possível educar Sentidos e Sensibilidades. *In*: TABORDA DE OLIVEIRA (org.). **Sentidos e Sensibilidades: Sua Educação na História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2012a.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. Em busca da natureza negada: a renovação pedagógica e o mito de uma educação “natural”. *In*: TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio (org.). **Sentidos e Sensibilidades: Sua Educação na História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2012b.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. O pensamento de Edward Palmer Thompson como programa para a pesquisa Histórica em Educação. **Revista da SBHE**, n. 16, p. 147-169, 2008.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. O ethos do trabalho nas páginas de periódicos educacionais brasileiros: trabalhos manuais como signo da modernização pedagógica (1906 – 1934). **Cadernos de História da Educação**. v.18, n. 2, p. 386-405, 2019b.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. Educação da vontade e renovação pedagógica nos contextos espanhol e brasileiro nas décadas iniciais do século XX. **Revista Brasileira de Educação**. v. 24, p. 1-18, 2019a.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio; LINHALES, Meily Assbú. Pensar a educação do corpo na e para a escola: indícios no debate educacional brasileiro (1882- 1927). **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n. 47, p. 389-408, maio/ago., 2011.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio; FERNANDEZ VAZ, Alexandre. Apresentação: Educação do corpo: teoria e história. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 13-19, jul./dez. 2004.

TERRERO, José. **Historia de España**. Barcelona: Editorial Ramón Sopena, S.A. 1988.

THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade**. Tradução de Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. v. 1.

THOMPSON, Edward P. **A Miséria da Teoria ou Um Planetário de Erros: Uma Crítica ao Pensamento de Althusser**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1981.

THOMPSON, Edward P. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, Edward P. **Os Românticos: A Inglaterra na Era Revolucionária**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

THOMPSON, Edward P. As Peculiaridades dos Ingleses. *In*: NEGRO, Antonio Luigi e SILVA, Sergio (org.). **As Peculiaridades dos Ingleses e outros artigos**. Campinas: Editora Unicamp, 2012.

TOMASSI, Tina. **Breviário Del Pensamiento Educativo Libertario**. 2ª. ed. Cali: Asociacion Artistica “La Cuchilla”, 1988.

TORREBADELLA-FLIX, X. Francisco Ferrer Guardia, postmoderno avanzado y precursor de la educación física crítica. Análisis y reflexión para un giro didáctico. **Revista Educar**. v. 52, n. 1, p. 169-191, 2016.

TORREBADELLA-FLIX, X. La escolarización de la educación física: un análisis de cinco imágenes publicadas en la prensa de barcelona de principios del siglo XX (1910-1913). **Revista Brasileira de História da Educação**. v. 20, p. 1-30, 2020.

TRAGTENBER, Mauricio. Francisco Ferrer e a Pedagogia Libertária. *In*: TRAGTENBER, Mauricio. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

TRAGTENBER, Mauricio. **Educação e burocracia**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

URIBE, Iván Darío; GALLO, Luz Elena; FERNANDEZ VAZ, Alexandre. Trazos de una educación hedonista. **Movimento**. v. 23, n. 1, p. 339-350, 2017.

URTAZA, E. O. **Manuel B. Cósio**: el maestro, la escuela y el material de enseñanza y otros escritos. Madri: Biblioteca Nueva, 2007.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Cultura Escolar, Cultivo dos Corpos**: Educação Physica e Gyminastica como Prática Constitutiva dos Corpos de Crianças no Ensino Público Primário de Belo Horizonte (1906-1920). Bragança Paulista: USF, 2002.

VALDEMARIN, Vera T. **Estudando as lições de coisas**: estudos sobre os fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo. Campinas: Autores Associados, 2004.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**. n. 21, p. 90-170, 2002.

VEIGA, Cynthia Greive. Trabalho infantil e escolarização: questões internacionais e o debate nacional (1890-1944). **Revista Brasileira de História da Educação**. v. 16, n. 4 (43), p. 272-303, 2016.

VELÁZQUEZ VICENTE, Pascual. **Estudio histórico-jurídico de la causa contra Francisco Ferrer Guardia, instruida y fallada por la jurisdicción de guerra (1909)**. 616 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Historia del Derecho y de las Instituciones, Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 2012.

VELÁZQUEZ VICENTE, Pascual. **La Escuela Moderna**: una editorial y sus libros de texto (1901-1920). 1121 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Teoría y Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Murcia, Murcia, 2008.

VELÁZQUEZ VICENTE, Pascual; VIÑAO, Antônio. Un programa de Educación Popular: El legado de Ferrer Guardia y la Editorial Publicaciones de la Escuela Moderna (1901-1936). **Educació i Història**: Revista d'Història de l'Educació. n. 16, p. 79-104, jul./dez. 2010.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun. **A Pesquisa em História**. São Paulo: Editora Ática, 2007.

VIGARELLO, G. **Corregir el cuerpo**. Historia de un poder pedagógico. Buenos Aires: Nueva Visión, 2005.

VILLA, Mario César Sánchez. "Los hijos del vicio". El problema del niño expósito y la modernización de la Inclusa en España durante el cambio de los siglos XIX y XX. **Cuadernos de Historia Contemporánea**. n. 38, p. 325-352, 2016.

VIÑAO, Antônio. La modernización pedagógica española a través de la "Revista de Pedagogía" (1922-1936). **Anales de Pedagogía**. n. 12-13, p. 7-45, 1995.

VIÑAO, Antônio. **Escuela Para Todos**: Educación y Modernidad en la España del Siglo XX. Madrid: Marcial Pons Historia, 2004.

VIÑAO, Antônio. Reformas e innovaciones educativas en la España del primer tercio del siglo XX. La JAE como pretexto. *In*: Reformas e innovaciones educativas (España, 1907-1939). En el centenario de la JAE. **Revista de Educación**. n. Extraordinario, p. 21-44, 2007.

VIÑAO, Antônio. Higiene, salud y educación en su perspectiva histórica. **Revista Educar**. Curitiba, n. 36, p. 181-213, 2010.