




Correspondência aos Autores

¹ Amália Galvão Idelbrando
 E-mail: amaliagalvao@gmail.com
 CV Lattes
<http://lattes.cnpq.br/7278755457414136>
 Faculdades Metropolitanas Unidas
 São Paulo, SP - Brasil

Submetido: 02 maio 2022

Aceito: 22 set. 2022

Publicado: 21 nov. 2022

 10.20396/riesup.v10i000.8669136
 e-location: e0240029
 ISSN 2446-9424

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre



Os Educadores Anarquistas e a Pedagogia Freireana como Educação para a liberdade

Amália Galvão Idelbrando ¹  <https://orcid.org/0000-0001-7405-7286>

RESUMO

Introdução: Esta pesquisa investigou as referências do processo educativo que sujeitos, alunos de pós-graduação, revelaram como memória da própria trajetória escolar, após terem sido expostos aos conteúdos críticos acerca de currículo escolar de uma disciplina de pós-graduação em Educação. **Objetivo:** Nosso objetivo – muito além de endossar as Pedagogias Freireanas com os precursores das pedagogias libertárias, os educadores anarquistas – foi analisar, à luz dessas próprias pedagogias libertárias, as referências de Educação dos sujeitos entrevistados. **Metodologia:** Com base em metodologia de abordagem qualitativa microinterpretativa, foram propostas 3 perguntas sobre referências de Educação a 32 alunos de duas turmas de pós-graduação em Educação. **Resultados/Conclusão:** Os resultados evidenciaram que, ao serem comunicadas as teorias críticas aos sujeitos, estes conseguem qualificar a Educação a que foram submetidos. Ademais, revelam também que os educadores anarquistas permanecem atuais nos ideais de Paulo Freire, como ferramenta crítica e política mediada pelo pensamento pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE

Anarquismo. Educação libertária. Teorias críticas. Educadores anarquistas.

Anarchist Educators and Freirean Pedagogy as Education for Freedom

ABSTRACT

Introduction: This research investigated the references of the educational process that graduate students revealed as a memory of their own school trajectory, after being exposed to critical contents about the school curriculum of a graduate course in Education. **Objective:** Our objective – far beyond endorsing Freirean Pedagogies with anarchist educators, precursors of libertarian pedagogies – was to analyze, in the light of libertarian pedagogies, the Education references of the subjects interviewed. **Methodology:** Based on a micro-interpretative qualitative approach methodology, 3 questions about Education references were proposed to 32 students from two postgraduate classes in Education. **Results/ Conclusion:** The results showed that, when being presented to critical theories, the subjects manage to qualify the Education to which they were submitted. Furthermore, they also reveal that anarchist educators remain current in Paulo Freire's ideals as a critical and political tool mediated by pedagogical thinking.

KEYWORDS

Anarchism. Educational programs. Teaching. Teaching practice.

Las Contribuciones de los Educadores Anarquista a la Pedagogía Freireana

RESUMEN

Introducción: Esta investigación abordó los referentes del proceso educativo que los estudiantes de posgrado revelaron como memoria de su propia trayectoria escolar, luego de ser expuestos a contenidos críticos sobre el currículo escolar de un curso de posgrado en Educación. **Objetivo:** Nuestro objetivo – mucho más allá de refrendar las Pedagogías Freireanas con educadores anarquistas, precursores de las pedagogías libertarias – fue analizar, a la luz de las pedagogías libertarias, los referentes en Educación de los sujetos entrevistados. **Metodología:** Con base en una metodología de enfoque cualitativo microinterpretativo, se propusieron 3 preguntas sobre referentes en Educación a 32 estudiantes de dos cursos de posgrado en Educación. **Resultados/Conclusión:** Los resultados mostraron que, al ser sometidos a teorías críticas, los sujetos logran calificar la Educación a la que fueron sometidos. Además, también revelan que los educadores anarquistas siguen vigentes en los ideales de Paulo Freire como herramienta crítica y política mediada por el pensamiento pedagógico.

PALABRAS CLAVE

Anarquismo. Programas educativos. Enseñanza. Política educacional.

CRediT

- **Reconhecimentos:** Não aplicável.
- **Financiamento:** Não aplicável.
- **Conflitos de interesse:** Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
- **Aprovação ética:** Não aplicável.
- **Disponibilidade de dados e material:** Não aplicável.
- **Contribuições dos autores:** Conceituação, Desenvolvimento da pesquisa, Análise dos dados, Escrita do texto - redação, Delineamento metodológico: Redação – revisão & edição, Desenvolvimento da pesquisa, Análise dos dados, Escrita do texto – redação, Análise dos dados, Escrita do texto-redação: Idelbrando, A. G.

Editor de Seção: Gildenir Carolino Santos

1 Introdução

O ano 2021 foi o ano em que se comemorou o centenário do educador Paulo Freire, este que, com coragem, recuperou de outros tempos históricos a reflexão crítica sobre a prática docente e discente, orientando-a em um sentido político e visando, sobretudo, à formação de sujeitos livres, autônomos, históricos e políticos. Não foi pouca a contribuição de Freire à Educação do Brasil e do mundo.

Sabemos que Freire foi influenciado pela filosofia de Karl Marx (1840), o qual revelou o capitalismo como sendo um sistema opressor aos trabalhadores operários do mundo. A filosofia de Karl Marx (1818-1883) foi contemporânea ao movimento anarquista dos séculos XIX e XX, e, mesmo que tivessem se constituído em duas correntes distintas, com distanciamentos conceituais entre si, tanto o movimento anarquista como a filosofia de Karl Marx tiveram também aproximações, a saber: em síntese, o anarquismo desejava a liberdade da humanidade em relação ao poder do Estado; e a filosofia de Marx ansiava pela liberdade do trabalhador. Em uma época de efervescência política, pós-Revolução Industrial, o anarquismo e o marxismo, apesar de desejarem a libertação humana, eram concorrentes; atualmente, no século XXI, a filosofia Marxista, apesar de não tratar especificamente da Educação, emana os ares de resistência à concepção burguesa de Educação, assim como os anarquismos.

A pergunta que orienta esse trabalho busca investigar quais referências de processo educativo os sujeitos, alunos de pós-graduação em Educação, revelaram acerca da própria trajetória escolar, após terem sido expostos aos conteúdos críticos de uma determinada disciplina de pós-graduação em Educação. Ou seja, buscamos verificar: a) Como esses alunos avaliam sua própria trajetória escolar após terem conhecido as teorias críticas do currículo escolar; e b) Se existem nexos entre os educadores anarquistas e Paulo Freire.

Nosso objetivo – muito além de endossar as Pedagogias Freireanas com os precursores das pedagogias libertárias, os educadores anarquistas – foi analisar, à luz das pedagogias libertárias, as referências de Educação dos sujeitos entrevistados.

Assim, com base em metodologia de abordagem qualitativa microinterpretativa, foram propostas três perguntas sobre as referências de Educação a 32 alunos de 2 turmas de pós-graduação em Educação.

Conforme Robert Stake (2011, p. 48), “fazer uma pesquisa qualitativa é encontrar o significado das experiências pessoais que transformam as pessoas. Descobrir os momentos marcantes na vida de alguém”.

As interpretações das narrativas coletadas por meio das três perguntas instigando uma autoavaliação e foram ancoradas nas Pedagogias Freireanas e endossadas pelos textos de educadores anarquistas. Nesse sentido, as Pedagogias Freireanas e os autores da Educação Libertária forneceram o suporte às análises das avaliações, de modo transversal e

interdisciplinar, em uma abordagem que contemplou uma ancoragem histórica e também sócio-política.

As avaliações foram obtidas durante o período de encontros virtuais¹ da disciplina intitulada “Organização do Currículo Escolar”, em uma Faculdade de Pós-graduação sediada nas áreas centrais da cidade de São Paulo. O alinhamento teórico da disciplina deu-se com base em autores das teorias críticas do currículo², a partir de 1960.

Os resultados desse estudo têm a intenção de, além de contribuir para o entendimento dos nexos entre o movimento anarquista do século XIX-XX e as pedagogias de Paulo Freire, evidenciar quais referências de Educação os sujeitos da pesquisa revelaram após terem sido comunicados, politicamente, por intermédio das teorias críticas de como se deu a organização do currículo escolar ao qual foram submetidos.

No desenvolvimento deste artigo, o primeiro item a ser tratado será a recuperação das raízes modernas do ideal anarquista na Europa e a concepção da educação libertária de seus expoentes. Na segunda abordagem, trataremos as marcas, as cicatrizes, os signos de punição e premiação como gramática do autoritarismo na Educação institucionalizada. Posteriormente, seguimos com os dados da pesquisa realizada em uma instituição de ensino com as devidas análises, aproximando o ideal dos educadores anarquistas às Pedagogias da Autonomia, do Oprimido, entre outras obras de Paulo Freire. Então, encaminhamo-nos para tecer as Considerações Finais.

2 A genealogia dos ideais anarquistas

Vamos iniciar nosso tema salientando que o anarquismo tem sua etimologia no grego *an-archon*, que significa sem governo, viver sem governo, pelo seu próprio governo, ou se autogovernar. Com efeito, embora possa parecer pertencer às raias do senso comum, a explicação a partir da etimologia da palavra não deve ser desprezada, a fim de comprovar que ser anarquista é ser membro de uma sociedade com outra forma de governo.

Quando pensamos em Estado ou em um colegiado mais ou menos organizado, orquestrando a burocracia da máquina estatal, de tal modo que poucos detêm poder para tutelar muitos, estamos falando da acepção conceitual de governo, e essa ideia, na atualidade, é facilmente compreendida. Ao pensarmos em sociedade sem Estado, o entendimento, às vezes, ou muitas vezes, confunde-se com falta de organização.

Bakunin, ao abordar os governos, com uma boa pitada de ironia, salienta que:

¹ Os encontros foram realizados virtualmente, de 17/08/2021 a 28/09/2021, em razão da pandemia do novo Coronavírus-2019.

² Paulo Freire, Pierre Bourdieu, Michael Apple, Gimeno Sacristán, dentre outros.

[...] a grande massa dos homens reconhece de forma quase absoluta, o predomínio do bom senso na sua vida cotidiana, isto é, o predomínio das leis naturais aceitas por todos. A grande desgraça é que um grande número das leis naturais, já reconhecida pela ciência, permanece ignorado pela massa graças à vigilância desses governos tutelares que, como sabemos, só existem para o bem do povo (BAKUNIN *apud* WOODCOCK, 2019, p. 338).

Dessa forma, pela explicação apresentada por Bakunin, é possível entender que a massa aceita as leis naturais por bom senso, mas pouco compreende as mesmas leis pela ciência. Aliás, esta douta ciência, é mister salientarmos, está circunscrita justamente pelas elites intelectuais que a definem.

Assim exposto, percebemos que anarquismo tem mais a ver com uma outra organização e outra forma de governo. Portanto, pergunta-se: que mal haveria em questionar a secular sociedade existente? Por que aceitamos esse tipo de sociedade, e não outra? O equívoco, em uma análise rápida, pode estar na denotação negativa que a palavra assumiu ao longo dos tempos, acrescido de outros fatores, de modo que a discussão é complexa e vem atravessando as múltiplas concepções de anarquismos que surgiram no decorrer da história.

Marcos Raddi dos Santos (2020, p. 116), ao definir a organização, ressalta que: “O anarquismo é um conjunto de ideias e práticas que visam combater qualquer tipo de autoridade coercitiva e qualquer espécie de administração, gestão social fundada na desigualdade e na hierarquia”.

Na atualidade, e nas presentes circunstâncias sociais, econômicas e políticas no mundo, é quase temerário abordar a temática do anarquismo, sobretudo porque este foi deliberadamente associado a um movimento destrutivo ou mesmo terrorista e inconsequente. Como esclarece Woodcock (2019), essa associação entre anarquismo e ações pirotécnicas de destruição em massa não procede, uma vez que as bombas atômicas, as guerras deflagradas, os massacres, a miséria, o sofrimento e a fome impetrada aos povos, bem como os infanticídios e feminicídios não estão relacionadas ao movimento anarquista em quaisquer dos tempos.

Entretanto, pensar em uma sociedade sem Estado é acender barris de pólvora em todos os territórios-nação, pois ninguém entregará graciosamente o poder a outro sistema sem que para tanto ocorra alguma forma de revolução.

Podemos adiantar – e isso não será surpresa alguma para os leitores mais familiarizados com o tema – que os anarquistas entendem que o Estado é o produtor das mazelas e das injustiças sociais.

O geógrafo francês Élisée Reclus (1830-1905) foi sábio e visionário ao responder à pergunta “Por que somos anarquistas?”, afirmando que ser um revolucionário é querer justiça, é não querer esfomear o semelhante, é não querer ver um irmão trabalhador morrer de fome em silêncio, é crer mais na fé social, é tirar o veneno das mãos dos comerciantes que contaminam os alimentos em busca do lucro e mesmo matando no atacado são homens

honrados (RECLUS, 2011).

A história nos mostra que os ideais anarquistas, ou a liberdade, de alguma forma, mantém-se viva junto à própria história da humanidade. Quando afirmamos que homens e mulheres, ao longo da história, desejaram ser livres, estamos falando daqueles que buscaram a justiça para todos, daqueles que reconheciam e repudiavam o autoritarismo, que sabiam que a justiça social não era um milagre dos céus e que, minimamente, devia se preservar a solidariedade, a generosidade, a reciprocidade e o respeito ao irmão viajante do mesmo tempo cronológico.

Segundo o historiador Max Nettlau (2008, p. 29), anarquistas completos (ideal) são os que desejam e conseguem refletir seus desejos tornando-os ato, junto ao outro e, coletivamente, mas “se eles existiram no passado, são-nos desconhecidos”. Com essa afirmação, entendamos que os anarquismos que surgiram foram os possíveis e os reais.

Nettlau (2008) localiza ainda os anarquistas na história, a contar em Zenão de Cítio (333-264, a.C.), filósofo da Grécia Antiga, fundador da escola estoica e que propunha a liberdade humana a partir do alinhamento do homem à natureza, consigo próprio (conhecer a si mesmo) e com o Universo. Se, por um lado, as religiões prometiam um céu de liberdade, justiça e igualdade, por outro, os filósofos, analogamente, o faziam nas seguintes dimensões, segundo o autor: “**a religião natural** que iluminou séculos de crueldade e ignorância [...] a tentativa de dar uma realidade a esses ideais abstratos foi a maior contribuição que a ideia libertária deu à humanidade” (NETTLAU, 2008, p. 32, grifo nosso). Ou seja, dar realidade às ideias abstratas!

O anarquismo teve continuidades e descontinuidades, de forma que, nos limites entre uma época e outra, muitas vezes, sugere-nos um apagamento dos movimentos antecedentes. Entre o Iluminismo e a Revolução Francesa, William Godwin (1756-1836), por meio da publicação “Investigação a Respeito da Justiça Política e a sua Influência sobre a Virtude em Geral e a Felicidade” (1793) ataca o sistema de punição e recompensa da educação autoritária. Max Nettlau (1865-1944), o mais importante estudioso das bases anarquistas, atribuiu ao pensador William Godwin o ressurgimento dos anarquismos na Idade Moderna. O historiador Francesco Codello (2007) esclarece que Godwin não se definiu como anarquista, mas abriu as portas ao movimento quando interpretou as ideias libertárias do Iluminismo.

Nos séculos XVIII a XX, as raízes daquele movimento anarquista histórico-libertário esboçado no passado despontaram por meio do nome de Joseph Proudhon (1809-1865), o “primeiro homem a aceitar o título de anarquista” (WOODCOCK, 2019, p. 15). Joseph Proudhon – o anarquista mais ilustre, autor de vários livros, dentre eles, “O que é a propriedade” – denunciou a propriedade e o capitalismo como estruturas nocivas e inimigas da liberdade. Para se ter noção da clareza de Proudhon e da aversão às estruturas de Estado que furtam as liberdades dos seres, devemos atentar às suas elucidações:

Ser governado significa ser inspecionado, espiado, dirigido, valorado, pesado, censurado, por pessoas que não têm o título nem a ciência nem a virtude. Ser

governado significa por cada operação, cada movimento, cada transação, ser anotado, registrado, listado, tarifado, carimbado, apontado, coisificado, patenteado, licenciado, autorizado, apostrofado, castigado, reformado, alinhado, corrigido. Significa, sob o pretexto da autoridade pública e sob o pretexto do interesse geral, ser amestrado, esquadrinhado, explorado, mistificado, roubado; ao menor sinal de resistência, ou à primeira palavra de protesto, ser preso, multado, mutilado, vilipendiado, golpeado, humilhado, reduzido ao mínimo sopro de vida, encarcerado, fuzilado, metralhado, condenado, deportado, vendido, traído, e como se isso não fosse o suficiente, desarmado, ridicularizado, ultrajado, burlado. Isto é governo, esta é sua justiça e esta é sua moral (PROUDHON, 1979, p. 17).

Em síntese, os governos, para Proudhon (1979), etiquetam as pessoas e reduzem-nas às suas burocracias.

A organização dos países está estruturada para ser todo esse rol de ações verbais elencadas por Proudhon. Certamente, durante a segunda metade do século XIX, ele não saberia que nos tornaríamos, ainda mais, seres sob tutela, tal como ele rechaçava. Entretanto, existem pequenas comunidades, colônias esparramadas mundo afora, resistentes e que conseguem se organizar em uma rede de relações horizontais e voluntárias, ao invés da pirâmide Estatal, mas, ainda assim, em alguma medida, são monitoradas pelo Estado.

Não é raro tomarmos conhecimento acerca de pequenas ações nesse sentido, ou seja, nas quais se verifica uma rede da ajuda mútua. Momentos de tragédias urbanas, ou ainda, situações como a deste momento histórico de pandemia de Covid-19; a despeito do Estado, inúmeras vezes a população, em alguma medida, auto-organizou-se em socorro aos outros. Isso significa dizer que a essência do movimento anarquista, que anuncia outras formas de organização social, reaparece, de tempos em tempos, como fogo fátuo, e sua contradição inerente é que obtém aprovação popular e do próprio Estado.

Se Proudhon foi o primeiro homem de sua época a se intitular um anarquista, o teórico político, filósofo e sociólogo Mikhail Aleksandrovitch Bakunin (1814-1876) foi o mais brilhante membro do movimento anarquista. Reuniu, entre janeiro a julho de 1869 – em quatro publicações no jornal *L'Engalité*³, com seções em língua francesa, suíça e espanhola – textos que remetiam às tensões entre os conceitos formulados entre Bakunin e Karl Marx.

Marx deixou claro que haveria de acontecer uma revolução nas relações sociais de produção, qual seja, a revolta do proletariado, e que se deveria banir das sociedades a exploração e a opressão. Bakunin, contrariando Marx, idealizava uma sociedade sem Estado e, ao fazê-la, retomava, mais especificamente, a importância da educação integral como forma de antídoto e luta.

Conquanto houvesse diferenças entre os propósitos de mudanças sociais em Bakunin e em Marx (chegavam a serem violentas e virulentas as cartas a jornais nas quais Marx atacava Bakunin), mas também existiam concordâncias: Bakunin ressaltava que o aumento da riqueza estava diretamente relacionado ao aumento da miséria, em suas palavras: “quanto mais

³ No entanto, não nos aprofundaremos nas cartas, embora a última das quatro revele um Bakunin muito maduro em relação à Educação.

felizes, são os felizes, os exploradores do trabalho popular, mais desgraçados são os trabalhadores” (MORIYÓN, 1989, p. 35). Para Marx, a revolução social pelo proletariado resultaria no desaparecimento do Estado-político. Em verdade, ambos desejavam um outro tipo de governo e de sociedade.

Com efeito, a proposta da educação libertária pelos ideais anarquistas era a construção do homem novo para a nova sociedade: “o novo cidadão para a nova cidade, uma sociedade libertária e solidária” (GALLO, 2007, p. 93).

3 Os educadores anarquistas

O pensamento libertário moderno foi difundido em um período histórico de tensão e de turbulência devido, sobretudo, à primeira fase da Revolução Industrial e à respectiva consolidação do capitalismo como sistema econômico hegemônico.

Traremos para a presente discussão dois dos principais pensadores anarquistas, que nasceram e morreram no século XIX, e se ocuparam mais pormenorizadamente dos aspectos sociais de transformação pela educação, quais sejam: Proudhon e Bakunin.

Pierre-Joseph Proudhon desenvolveu a interpretação libertária do Iluminismo; contrapunha-se à filosofia hegeliana ao acreditar na coletividade, e não perdia de vista o problema do trabalho e dos trabalhadores.

O processo por meio do qual a maquinofatura foi substituindo e declinando a manufatura incidiu o olhar de Proudhon em direção a uma ação educativa popular. Desta forma, ele denunciava o caráter seletivo do sistema de ensino que alimenta as divisões sociais e classistas. Acreditava fortemente que os homens formam o caráter junto a outros e que a liberdade de um ser humano não acaba quando encosta nos limites da liberdade de outros; ao contrário, ela se amplia. Criou-se uma metáfora: uma vela acesa, quando encosta no pavio de outra vela, apagada, a luz aumenta!

A educação, para Proudhon, precisava ser para todos, e não deveria ser dual, ou seja, educação para fazer ou para pensar. A seu ver, quem pensa faz, e para se fazer algo é necessário que haja o ato de pensar. Nesse sentido, qualquer educação que separe as mãos que fazem e as mentes que criam não serve à classe trabalhadora.

A pedagogia de Proudhon concebia a democracia e o trabalho como pilares. Deveria haver justiça e igualdade de acesso aos conhecimentos, de modo que a educação alcançasse, democraticamente, a todos, independentemente da classe social do indivíduo. O trabalho também deveria estar a serviço da educação. Proudhon observava que, na sociedade capitalista, o trabalho era uma das faces da dominação burguesa, uma vez que existia a dualidade entre trabalho manual e intelectual.

Assim, Proudhon

critica com vigor o sistema de instrução que formaliza a separação entre aprendizado e ensino. [...] é ainda mais detestável distinguir a educação profissional do exercício real, útil, cotidiano da profissão, produzindo, com isso, a separação dos poderes e a distinção das classes (CODELLO, 2007, p. 101).

Proudhon defendia a instrução politécnica, concebida de modo que o trabalhador não fosse escravo de um único saber técnico ou que o operário não se abandonasse ao poder das máquinas, ou seja, no sentido de que sua mente não ficasse empobrecida. De outro modo, tal como salientou Codello (2007, p. 100): “quanto mais a divisão do trabalho e a potência das máquinas aumentam, mais a inteligência do trabalhador diminui”.

Sobre a genialidade, Proudhon dizia que ela não se dá por si só, como uma doação. Trata-se, por sua vez, da coletividade histórica se expressando. Ele afirmava que o gênio não é alguém isolado em si, mas sim uma legião, uma egrégora da ancestralidade, memória e voz coletiva assumindo sua expressão.

A pedagogia proudhoniana concebeu a educação como libertação das classes trabalhadoras e, ainda, propôs a educação como a chave para todas as liberdades que poderão ser conquistadas (CODELLO, 2007). Neste sentido, a educação religiosa não deveria ocupar lugar algum, pois esta desenvolve um papel negativo de doutrinação e de alienação, não tendo, por certo, interesse algum em formar pessoas livres e completas.

Mikhail Aleksandrovich Bakunin comunga das ideias educativas de formação integral, tais como observadas por Proudhon. Ambos sustentaram a ideia de que não haveria a emancipação das massas enquanto houvesse a distinção na educação; não haveria justiça social enquanto não houvesse a indissociação entre a cultura do fazer e a cultura do intelecto – notadamente manifestada nos ideais de que, aos operários, restam os saberes de operar o mundo com as mãos e, aos burgueses, todos os saberes, de modo a poder dominar os operários (MORIYÓN, 1989). Relata, ainda, que para se “estabelecer a igualdade entre os homens é necessário, absolutamente, estabelecê-la na educação das crianças (BAKUNIN, 2019, p. 152).

O autor se antecipa aos incautos da pequena e média burguesia, que justificariam a falsa ideia de igualdade no mundo sob a afirmação de que há lugar social, econômico e científico para todos. A partir deste viés, resta, contudo, um questionamento a ser realizado, a saber: e para aqueles que produzem o mundo com seus fazeres, com suas mentes e mãos; eles seriam os primeiros a desfrutarem de suas próprias criações? Percebe-se claramente pelo desenrolar histórico que não. Enquanto os operários, por um lado, gastam seu tempo de vida realizando e transformando o mundo, por outro, a ciência e as artes acumulam saberes que jamais serão divididos entre todos se não houver uma educação integral (MORIYÓN, 1989).

Em uma escala de instrução, a pequena burguesia se distancia um pouco da classe operária, mas se aparta muito da classe média e da alta burguesia, de modo que Bakunin adverte:

Quando falamos de classes privilegiadas, jamais nos referimos a essa pobre pequena burguesia, a qual, se tivesse um pouco mais de inteligência e de coração, não tardaria a unir-se a nós para combater a alta e média burguesia que hoje a humilha tanto quanto ela humilha o proletariado (BAKUNIN *apud* MORIYÓN, 1989, p. 26).

A ação educativa que Bakunin preconiza é antiautoritária e integral, a ponto de as crianças se tornarem sábias pelas experiências que realizam, e não pelas instruções que recebem de outros. Nesse sentido, conta-se como “outros”, mormente, a igreja, que pelo desejo do pensador deveria ser destruída e substituída pela instrução pública, rigorosamente científica (CODELLO, 2007).

Proudhon e Bakunin comungam e se alinham em suas ideias ao rechaçarem a cultura da igreja imiscuída na educação. Para ambos, esse processo sustenta-se ao propagar o medo, a submissão e a conseqüente obediência das crianças à autoridade do invisível, de modo a torná-las inseguras de seu próprio potencial de criação.

Nesse contexto, as instituições sociais que educam crianças devem desenvolver um conceito de autoridade calcada no respeito, na liberdade e na autonomia, visando ao desenvolvimento integral dos jovens. “As crianças não pertencem a seus pais e nem a ninguém: chamados a tornarem-se homens livres, pertencem a elas próprias e à sua futura liberdade” (CODELLO, 2007, p. 119).

Essas crianças constituirão uma sociedade nova, com novos valores, solidariedade e liberdade, sem exploração e opressão; a educação, assim, deve atuar na manutenção do novo homem. Esse novo homem deve atuar como sujeito político; político, primeiramente, porque compreende o seu entorno e, a partir disso, parte para a compreensão das engrenagens dos sistemas que regem as camadas sociais no mundo.

Sobre a genialidade, assim como Proudhon, Bakunin também defende que “os homens de gênio são precisamente aqueles que mais tomam da sociedade, e que, por conseqüência, devem-lhe mais” (BAKUNIN, 2019, p. 180). Essa conclusão do autor nos remete à constituição do sujeito histórico que recebe, de gerações passadas, esse conjunto de trabalho intelectual e moral carregado de representações, ideias, imagens e sentimentos. Inegavelmente, é a base da concepção anarquista.

Bakunin almejava a liberdade de toda a humanidade. “Nem deus, nem estado e nem padrões” era um ditado da época, mas já desbotado pelo tempo histórico. A liberdade dos anarquistas era aquela que valesse a pena a uma vida, uma vida cheia de potências materiais, intelectuais e irrestritas em cada ser: “aquela sobre a ruína de todas as Igrejas e todos os Estados” (BAKUNIN; VIANA; KROPOTKIN, 2021, p. 17).

Se cada ser humano nascido neste planeta tem sua característica distintiva pelas impressões digitais, assim também deveriam ser respeitadas as faculdades latentes, aquelas que brotam pelo lado de dentro e sem as imposições restritivas que vêm do lado de fora.

4 O autoritarismo na Educação

Historicamente, a humanidade preservou sua cultura por intermédio das tradições – e tal fato é louvável. Na Educação, a tradição sempre esteve presente, de modo que inúmeras ações de preservação atravessaram séculos e, por assim ser, são chamadas de ações tradicionais.

A educação tradicional – aquela que apregoa a avaliação, a aprendizagem, a didática e a metodologia, a eficiência e a eficácia, estas últimas, sob os moldes de “escola fabril” – foi sequestrada pelo autoritarismo (SILVA, 1999).

No processo educativo, as ações autoritárias, ao longo do tempo, foram coladas a atos tradicionais da Educação. Assim, mais em nome do processo de ensino (inclusive de obediência) e menos da aprendizagem, a disciplina emulada do exército se tornou elemento chave: a fila de meninos e de meninas se tornou condição necessária para a movimentação das crianças no interior das escolas; a professora se tornou a segunda mãe / tia; e a escola se transformou em uma segunda casa, com uma desqualificação da/o profissional da educação e da instituição escolar. Esse tipo de educação, sob os moldes tradicionais e eivada de autoritarismo, foi deixando marcas indelévels em gerações inteiras.

Parece ser um tema ultrapassado, mas não é. Isso porque a organização dos tempos escolares ainda é pensada sem o aluno, de forma a “garantir a obediência e a submissão, [...] organizando coerção individual e coletiva usando de pressões e repressões que caracterizam o sistema sociopolítico em que vivemos” (D’ANTOLA, 1989, p. 45).

Se indagarmos, em uma sala de aula de um curso de adultos, acerca dos momentos ruins e bons vivenciadas por eles em ambiente escolar, os sujeitos lembrar-se-ão de experiências ruins, tais como: situações de medo e dominação, conteúdo e competição, meritocracia e decoração; tais reminiscências são elencadas isolada ou coletivamente, de forma aleatória ou combinada.

No entanto, há também as boas memórias. daquelas que recordam a ação de uma determinada professora que encantou, inspirou, instigou: a pensar. Muito provavelmente, em uma análise mais simplista, essa professora, de alguma forma, intuitivamente ou por estudos – ou por ambos – incorporou modelos antagônicos aos do autoritarismo.

O resultado provisório dessas ações coordenadas como medidas educativas é possível de se constatar quando os alunos narram suas realidades e as relacionam à escola. A narrativa deles é, de um modo geral, assim: foi por causa dela (professora-escola), e apesar dela (professora-escola).

A educação, com seus acertos e seus tropeços, trouxe-nos até aqui, mas não nos esqueçamos de que muita gente ficou pelos caminhos e que a colonização nos deixou as heranças da subserviência, como assevera Telmo Adams *et al.*:

Nessa perspectiva, o espaço social do colonialismo de vários séculos imprimiu modos de ser profundamente arraigados nas estruturas mentais, sociais e institucionais. Trata-se da colonialidade (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2010) como herança do colonialismo, que, após as independências dos países latino-americanos e caribenhos, perpetuou-se na forma de matriz de relações verticais, centralizadoras e geradoras de subserviências e dominações. Em tal conjuntura, compreende-se, pois, a secular exclusão política da maioria do povo brasileiro, cuja “história está repleta de vozes abafadas e de vidas sacrificadas em nome da fé, da ordem, do progresso e, mais recentemente, da governabilidade, da sustentabilidade ou da competitividade” (STRECK; ADAMS, 2006, p. 96). As formas de relações de participação e poder refletem esses condicionamentos incorporados nas pessoas e grupos, especificamente no caso desta pesquisa, educadores e sócios de empreendimentos de economia solidária (ADAMS *et al.*, 2015, p. 229).

Na década de 1960, Paulo Freire, incomodado com a linguagem e com os fazeres pedagógicos despolitizados, provou em Angicos-RN que era possível, a partir da leitura da própria realidade e da leitura de mundo, educar pessoas com escrita de palavras e textos. Essa abordagem sociopolítica, crítica, emancipatória e de conscientização das diferentes realidades de origem social foi seguida por outros autores que trouxeram a criticidade como um divisor de águas nas teorias do currículo.

No entanto, ainda há muitos educadores que acreditam que a Educação e as escolas existem para formar pessoas para o mercado de trabalho. Isso é uma verdade somente parcial. A Educação existe para tornar os seres humanos verdadeiramente humanos, ou ainda, sempre mais humanos, entendendo que o desenvolvimento de nossa humanidade é um processo contínuo, sem um fim determinado, ou ainda como nos explicam Marcon, Scolari e Mezadri (2021):

Uma compreensão de democracia que vai muito além da participação em processos eletivos de representantes. Por isso mesmo, ela implica processos educativos, ou seja, não há democracia sem uma formação para a democracia e sem sujeitos democráticos. Tudo isso implica na formação de sujeitos críticos, investigadores e cidadãos (MARCON; SCOLARI; MEZADRI, 2021, p. 3).

As regras do jogo do viver democrático, ao serem incorporadas pelos indivíduos, guiam-nos, tal como um farol, à existência crítica, propositiva, investigadora, cidadã.

5 Análises e cruzamento de dados da pesquisa

Na introdução desta escrita, foram apresentados dois tópicos, quais sejam: o primeiro, com a recuperação das raízes modernas do ideal anarquista na Europa e sua respectiva concepção da educação libertária de seus expoentes; o segundo, por sua vez, busca os marcadores associados ao autoritarismo manifestado na Educação institucionalizada. Os dois são díspares e completamente dissociáveis, traduzindo-se como os meios que justificam os fins: medidas de liberdades produzem homens livres, ao passo que medidas autoritárias produzem homens alienados, submissos e amedrontados.

Dessa forma, passaremos a analisar as representações que os alunos revelaram a partir de três perguntas que lhes foram propostas e que logo adiante, discorreremos sobre elas.

Como dito, lançaremos mão dos pensamentos de Paulo Freire (1996; 2000; 2003), a fim de subsidiar as análises, para que nosso olhar esteja atento a: a) Analisar, com base na obra de Paulo Freire, a memória despertada nos alunos a partir da ciência acerca das medidas educativas a que foram expostos ao longo de sua trajetória escolar; e b) Verificar se existem nexos entre os conceitos anarquistas e as pedagogias de Paulo Freire.

Nossa pesquisa se valeu da realização de encontros virtuais de um curso de pós-graduação em Educação. Desde o início do módulo, os alunos foram comunicados e preparados para a observação de si próprios, a fim de serem capazes de avaliar a própria trajetória escolar à luz das teorias críticas do currículo, mais especificamente, de Paulo Freire.

Antes mesmo de procedermos às análises das representações despertadas nos alunos, apresentamos o Quadro 1, no intuito de ajudar na compreensão.

Quadro 1 – Perguntas realizadas aos sujeitos da pesquisa e respectivas respostas.

Perguntas realizadas aos alunos	Sim	Não ou não conhecia	Nunca pensei sobre
1) Em sua trajetória educacional, você já teve a possibilidade de fazer uma autoavaliação de sua própria aprendizagem?		32	
2) Você sabe quem é que formula e organiza o currículo escolar?			32
3) Qual dos temas tratados em aula mais te impactou?		A tomada de consciência	

Fonte: elaboração própria (2022).

Ao perguntarmos aos alunos se, alguma vez, em suas trajetórias educacionais, haviam tido a oportunidade (ou se tiveram orientações) para a realização de autoavaliação, a resposta maciça foi: “não”.

De início, foi possível compreender que a representação de educação que os alunos comunicam é da ordem da educação-recebida – e não da construída a partir de uma educação no movimento histórico, da significância e dos significados. Nesse sentido, eles receberam uma educação que informa fatos com determinadas datas, tudo sob uma gramática capitalista convertida no “fazer por merecer” – ou seja, na meritocracia.

O que ainda verificamos, nos vários níveis educacionais, são avaliações autoritárias, bancárias, classificatórias, seletivas, de forma que os alunos enxergam o professor como avaliador e detentor do conhecimento. Sob essa organização, os alunos não participam como sujeitos ativos do processo de aprendizagem. É, portanto, a educação bancária, tal como denunciada por Paulo Freire, a qual ao longo da história ainda está. Presente. A concepção anarquista, em razão de seus orientados ao combate de autoridade coercitiva ou administração fundada na desigualdade e na hierarquia (SANTOS, 2020), constitui um instrumento, inclusive, contra a passividade do indivíduo.

A prática de autoavaliação está alinhada a preceitos anarquistas. Paulo Freire (1996),

por seu turno, revela uma denúncia, qual seja, a de concepção bancária e autoritária de educação:

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 1996, p. 57).

Ainda para Freire, mais especificamente sobre avaliação, a respeito da realização de algo que historicamente lhe é negado, encontramos suas considerações acerca da participação dos educandos: “O ideal, que cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação” (FREIRE, 2000, p. 71). Nestes termos, são válidos os questionamentos: Como se pode ensinar a participar, sem promover a participação? Como ensinar autonomia, restringindo a liberdade? Como ensinar a solidariedade a partir da competição? Com essas indagações, reforçamos que os meios, em uma educação para a liberdade, justificam os fins.

A segunda pergunta da autoavaliação foi: se os alunos, antes de terem contato e discutirem a disciplina, sabiam de onde partia a organização do currículo escolar. Todos disseram que nunca haviam pensado no assunto e que, nem mesmo durante a graduação, tiveram o esclarecimento de que se tratava de uma questão política de Estado. Na verdade, a representação dos alunos era uma Educação como doação de governo, sendo que todas as ações educativas promovidas na escola eram pensadas visando ao bem dos alunos. Isto é, trata-se da representação de uma educação contrária ao livre pensar criativo, ou seja, acorrentada e fazendo força sobre o oprimido.

Valemo-nos de Codello (2007), a partir do pensamento de Proudhon, para elucidar que nunca passaria pela cabeça dos opressores uma educação libertária ao povo. Ao Estado cabe programar os indivíduos à submissão e obediência, jamais emancipa-los.

O aprendizado deve se tornar polivalente e politécnico com uma crescente graduação das dificuldades das atribuições. O projeto de instrução, aplicado sob o controle direto dos trabalhadores, consistirá em fazer o aluno percorrer a série inteira de exercícios profissionais, dos mais simples aos mais complicados, fazendo de modo com que seja possível extrair de tudo isso o significado racional e social que está implícito. Esse sistema é, entretanto, incompatível com o Estado (CODELLO, 2007, p. 101).

Desse modo o Estado jamais será capaz de promover uma educação igualitária e libertária se não superar a dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual. Ou ainda, a Educação dual, escola para o pensar e escola para o fazer, o que significa, em nossa realidade: Educação para os abastados e Educação proletária.

Seguimos em aula com a *anamnese* junto aos alunos e fomos recuperando os tempos e hábitos rígidos da escola – tais como filas, cópias da lousa e dos livros, lições que deveriam ser decoradas, como tabuadas e verbos, o silêncio sepulcral que deveria ser mantido, a dominação, o assujeitamento, a classificação por notas, a competição, dentre outros... – os

alunos ficaram perplexos, indignados e imaginando, em suas palavras, como esse processo poderia efetivamente ter sido diferente, ou seja, com alegria e sentindo-se estimulados à criatividade. Em síntese, notaram que aprender não significa sofrer.

Codello (2007), ainda neste contexto, explica o pensamento de Bakunin acerca do ensino autoritário:

Primeiro, entre todas as famílias que frequentemente obrigam os filhos a viver em um ambiente não-sereno e não-formador. Isso se deve, sobretudo, a uma concepção autoritária que os pais possuem na relação com os filhos. Os pais têm o direito de amar os próprios filhos e de cuidar deles; certamente, não de maltratá-los e fazer que sejam explorados pelo trabalho insalubre e pesado, menos ainda devem corromper e eliminar a inteligência e a energia moral deles. [...] as crianças não pertencem a seus pais, nem a ninguém. “Chamados a se tornarem homens livres, pertencem a elas próprias e à sua futura liberdade” (CODELLO, 2007, p. 114).

Acreditamos que esse pensamento antiautoritário esteja no discurso dos educadores. No entanto, sabemos que, apesar do discurso libertador, há nos seres a tendência de retroagir por não saberem como agir frente ao novo, uma vez que foram expostos a uma educação castradora da criatividade. Um dos eixos de pensamento libertário de Freire é exatamente este: observar o discurso e a prática, de modo a serem únicos, livres e de um novo ser.

Neste aspecto, os educadores anarquistas se referiam a uma sociedade livre como a construção de um novo homem para formar uma nova sociedade. Freire (2003) comunga com essa ideia de liberdade ao pensar uma que uma é sociedade nova quando não há nenhum homem ou mulher que explore e viva à custa do trabalho de outrem, o que é exatamente a indissociação da educação e do trabalho, tal como afirmavam os educadores anarquistas – temática já explorada no presente artigo. Freire ressaltava (2003, p. 68): “A nova sociedade é partejada, não aparece por decreto ou automaticamente. E o parto, que é processo, é sempre mais difícil e complexo do que simples e fácil”.

A terceira e última pergunta deu-se a respeito do tema que foi tratado no curso e que mais os impactou. Dos 32 alunos 18 responderam que tomaram consciência de que, durante a formação fundamental, eles sofreram humilhações, castrações e medos desnecessários na escola. Os 32 alunos e alunas afirmaram que desconheciam o poder homogeneizador e de seleção classista do Estado, manifestado via organização do currículo escolar.

A conscientização, em Paulo Freire (1979), é assim concebida:

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora das práxis, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece... A

conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência – mundo. (FREIRE, 1979, p. 17)

Neste mesmo diapasão, Codello (2007) interpreta o pensamento de Bakunin sobre o poder da escola em elucidar ou ocultar a tomada de consciência nos indivíduos: “está, portanto, frequentemente adormecida no povo, por causa da formação que ele recebe nas escolas do Estado e a qual os burgueses iluminados vendem como instrução popular” (CODELLO, 2007, p. 127).

E, por fim, meios e fins devem possuir uma estreita relação de coerência entre si, de forma que uma educação fundada nesses preceitos possa construir uma sociedade mais livre. Podemos inferir que essa proposta de Bakunin se relaciona a Paulo Freire quando elucidada que devemos estreitar ao máximo nossa palavra como intenção de ato ao nosso ato propriamente dito, de modo que o que se diz seja, com efeito, igual ao que se faz.

Considerações Finais

A pergunta orientadora desse trabalho buscou investigar quais referências de processo educativo os sujeitos, alunos de pós-graduação em Educação, revelaram como memória, acerca da própria trajetória escolar, após terem sido expostos aos conteúdos críticos de uma determinada disciplina de pós-graduação em Educação. Logo, procuramos investigar: a) Como esses alunos avaliam sua própria trajetória escolar após terem conhecido as teorias críticas do currículo escolar; e b) Se existem nexos entre os educadores anarquistas e Paulo Freire.

Nosso objetivo foi analisar, à luz das pedagogias libertárias, as referências de Educação dos sujeitos entrevistados, bem como fazer referência aos educadores anarquistas como precursores desse tipo de Educação.

A representação de educação revelada pelos alunos ao serem orientados a uma autoavaliação foi de surpresa e desconhecimento, pois ainda não tinham tido essa experiência. Isso porque os processos avaliativos no interior das escolas ainda permeiam uma educação bancária, em um movimento de aferir o conhecimento depositado. nesse sentido, foi possível verificar claramente o poder do conhecimento construído junto aos alunos por meio da análise e desconstrução de suas próprias representações.

Ao serem questionados acerca de onde partiam as decisões do conteúdo do currículo aplicado ou o porquê de tal seleção e não outra, eles afirmaram não saber. No entanto, as discussões empreendidas em sala de aula – as quais desnaturalizaram uma educação autoritária como único modo de ensino – deixaram os alunos perplexos. Isso porque eles acreditavam que todas as ações a que foram submetidos na trajetória escolar eram lícitas e pedagógicas, inclusive as violências simbólicas.

A tomada de consciência acerca da própria realidade foi o tônus de nossos encontros. E essa força foi sentida pelos estudantes à medida que conseguiram perceber que podemos ser efetivamente sujeitos de nossa educação.

Ao buscarmos as relações entre as Pedagogias de Paulo Freire e os ideais anarquistas cabe declarar que Freire nunca se denominou anarquista e, nas obras aqui consultadas e citadas não há quaisquer referências anarquistas explícitas. Entretanto, ele viveu em uma época irradiadora de resistência à organização do sistema vigente e, – é mister destacarmos que os ideais anarquistas tiveram uma enorme importância na era de seu pensamento e, mesmo que fossem de difícil compreensão para a população, impunham-se como geradores de grande temor para a organização política estatal. Tais características, inclusive, ainda podem ser verificadas na atualidade.

Paulo Freire não citou explicitamente os anarquistas. Contudo, também não desprezou essas concepções políticas; em Freire, elas estruturaram os ângulos que formam as palavras, por entre as palavras e por trás das palavras, e estas, recheadas de sentidos humanos – mas acima de tudo, político – transformaram-se em uma aquarela de possibilidades.

Paulo Freire parece ter incorporado a força que fora deixada pelos anarquistas e, em movimento, reorganizou a narrativa disponibilizando uma filosofia de libertação como ferramenta político-pedagógica.

Foi dessa forma brilhante que Paulo Freire abordou a ideia e o ideal anarquista, colocando-o à contemporaneidade de modo político pelo entendimento do mundo social e de uma *práxis*, pedagógica, como ferramenta de desconstrução da realidade única e reconstrução de um mundo diverso e em transformação.

Referências

ADAMS, Telmo; FERREIRA, Fernanda Carvalho; FRANK, Joana; ROCHA, Marina da. Educação e economia solidária: uma análise das relações de participação e poder. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 18, n. 25, p. 227-252, 2015. DOI: 10.24934/eef.v18i25.492. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/492>. Acesso em: 1 dez. 2021.

BAKUNIN, Mikhail Aleksandrovich. **Considerações filosóficas relativas ao Fantasma Divino, ao Mundo Real e ao Homem**. Tradução Plínio Augusto Coêlho. São Paulo, SP: Intermezzo, 2019. 200 p. ISBN 97885 68115-63-3.

BAKUNIN, Mikhail Aleksandrovich; VIANA, Nildo; KROPOTKIN, Piotr. **A concepção anarquista da Comuna de Paris**. Goiânia, GO: Edições Enfrentamento, 2021. 140 p. (Série Comuna de Paris, v. 3). ISBN 97865 8825-24-8.

CODELLO, Francesco. **A boa educação**: experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neill. v. 1. Tradução Sile Cardoso. São Paulo, SP: Imaginário, 2007. 416 p. ISBN 97885 76630-17-3.

D'ANTOLA, Arlette (org.). **Disciplina na escola**: autoridade *versus* autoritarismo. São Paulo, SP: E.P.U., 1989. 104 p. ISBN 85 12 30610-6.

FREIRE, Paulo. **Conscientização - teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução Kátia de Mello e Silva. Revisão técnica Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo, SP: Cortez & Moraes, 1979. 50 p. ISBN 97885 24926-71-6.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo, SP: Paz & Terra, 1996. 254 p. ISBN 97885 77531-64-6.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo, SP: Paz & Terra, 2000. 165 p. ISBN 97885 77534-09-8.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo, SP: Cortez, 2003. 176 p. ISBN 978-65 55551-30-3.

GALLO, Sílvio. **Pedagogia libertária**: anarquistas, anarquismos e educação. São Paulo, SP: Imaginário Editora da Universidade do Amazonas, 2007. 268 p. ISBN 85 76630-16-8.

MARCON, Telmo; SCOLARI, Adriel; MEZADRI, Neri José. Educação para a democracia no contexto neoliberal: desafios para superar a subjetividade concorrencial. **Revista Internacional de Educação Superior, Campinas**, v. 8, p. 1-21, e022007, 2021. DOI: 10.20396/riesup.v8i00.8658379. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8658379>. Acesso em: 5 abr. 2022.

MORIYÓN, Felix Garcia (org.). **Educação Libertária**: Bakunin, Kropotkin, Mella, Robin, Faure. Tradução José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989. 156 p. (Serie Educação: Teoria e Crítica).

NETTLAU, Max. **História da Anarquia**: das origens ao anarco-anarquismo. Tradução Plínio Augusto Coêlho. São Paulo, SP: Hedra, 2008. 202 p. ISBN 978 85771-04-2.

PROUDHON, Pierre-Joseph. **Idée générale de la révolution au 19e. siècle**. Paris: Group Fresnes-Antony, 1979. 255 p.

RECLUS, Élisée. **Anarquia pela Educação**. Tradução e organização Plínio Augusto Coêlho. São Paulo, SP: Hedra, 2011. 104 p. ISBN 97885 77152-38-4.

SANTOS, Marcos Raddi dos. Experiências pedagógicas libertárias brasileiras: passado e presente. **Revista Estudos Libertários – REL**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 6, p. 114-137, jun./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/estudoslibertarios/article/view/35851/21473>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999. 156 p. ISBN:97885-86583-44-5.

STAKE, Robert Edward. **Pesquisa Qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Tradução Karla Reis. Revisão técnica Nilda Jacks. Porto Alegre, RS: Penso, 2011. 263 p. ISBN: 97885 63899-32-3.

WOODCOCK, George. **Os grandes escritos anarquistas**. Tradução Júlia Tettamanzi e Betina Becker. Porto Alegre, RS: L&PM, 2019. 432p. ISBN: 97885 25438-93 5.