

**APROPRIAÇÕES DO MODELO PEDAGÓGICO RACIONALISTA
NA ESCOLA MODERNA DE STELTON (1920-1925)**

**APPROPRIATIONS OF RATIONALIST PEDAGOGICAL MODEL AT STELTON
MODERN SCHOOL (1920-1925)**

**APROPIACIONES DEL MODELO PEDAGÓGICO RACIONALISTA
EN LA ESCUELA MODERNA DE STELTON (1920-1925)**

LEUTPRECHT, Douglas Bahr
douglas.leutprecht@gmail.com

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
SME/SFS – Secretaria Municipal de Educação de São Francisco do Sul
<https://orcid.org/0000-0003-1492-5656>

DALLABRIDA, Norberto
norbertodallabrida@hotmail.com

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
<https://orcid.org/0000-0002-5100-2028>

RESUMO O presente artigo busca analisar o modelo pedagógico racionalista, elaborado na Escola Moderna de Barcelona, bem como as apropriações de tal modelo realizadas na Escola Moderna de Stelton, nos Estados Unidos, durante o período em que a instituição esteve a cargo de Elizabeth e Alexis Ferm (1920-1925). Para tanto, serão utilizados, além da produção historiográfica acerca do tema, documentos produzidos nas instituições abordadas, buscando-se evidenciar as práticas pedagógicas delas. Concluiu-se que as apropriações que os envolvidos na Escola Moderna de Stelton fizeram do pensamento ferreriano estão ligadas às discussões que ocorriam no contexto estadunidense do período, especialmente o pensamento froebeliano.

Palavras-chave: Educação anarquista. Pedagogia racionalista. Escola Moderna de Stelton.

ABSTRACT This article aims to analyze the rationalistic pedagogical model elaborated in the Modern School of Barcelona, as well as the appropriations of such model realized in the Modern School of Stelton, in the United States, during the period in which the institution was in charge of Elizabeth and Alexis Ferm (1920-1925). To do so will be used, in addition to the historiographic production on the theme, documents produced in the institutions addressed, seeking to highlight their pedagogical practices. The conclusion is that the appropriations that those people involved in the Modern School of Stelton made of Ferrerian thought are linked to the discussions that took place in the American context of the period, especially the Froebelian thought.

Keywords: Anarchist education. Rationalist pedagogy. Stelton Modern School.

RESUMEN El presente artículo busca analizar el modelo pedagógico racionalista, elaborado en la Escuela Moderna de Barcelona, así como las apropiaciones de tal modelo realizadas en la Escuela Moderna de Stelton, en Estados Unidos, durante el período en que la institución estuvo a cargo de Elizabeth y Alexis Ferm (1920-1925). Para ello, serán utilizados, además de la producción historiográfica acerca del tema, documentos producidos en las instituciones abordadas, buscando evidenciar las prácticas pedagógicas de las mismas. Se concluyó que las apropiaciones que los involucrados en la Escuela Moderna de Stelton hicieron del pensamiento ferreriano están ligadas a las discusiones que ocurrían en el contexto estadounidense del período, especialmente el pensamiento froebeliano.

Palabras clave: Educación anarquista. Pedagogía racionalista. Escuela Moderna de Stelton.

1 INTRODUÇÃO

Ao transitar pela bibliografia em língua portuguesa sobre educação anarquista, raramente são encontradas referências sobre o tema ligadas aos Estados Unidos. Possivelmente em razão da pequena quantidade de obras traduzidas, pouco sabemos sobre o grande impacto que a pedagogia libertária teve no país. Ironicamente, foi em terras estadunidenses que ocorreu uma das experiências mais duradouras da pedagogia anarquista: a Escola Moderna de Nova Iorque/Escola Moderna de Stelton, que existiu entre 1915 e 1953, a qual será o principal foco deste artigo.

As chamadas Escolas Modernas são instituições que usaram como referência pedagógica a Escola Moderna de Barcelona, uma escola libertária surgida na região da Catalunha, na Espanha. O conjunto de práticas pedagógicas presentes na Escola Moderna de Barcelona será entendido aqui como uma derivação do modelo pedagógico racionalista. Um modelo pedagógico é compreendido como um objeto cultural construído através de “dispositivos de propagação e implantação de ‘bons moldes’ e homogeneização das práticas docentes” (CARVALHO, 2011, p. 185). Dessa forma, é uma construção histórica, uma “intersecção da pluralidade dos dispositivos científicos, religiosos, políticos e pedagógicos que definiram a modernidade como sociedade da escolarização” (CARVALHO, 2003, p. 269). Quando um indivíduo ou grupo decide aderir a um modelo pedagógico, ele se apropria desse modelo. Com

base em Michel de Certeau e Roger Chartier, Marta de Carvalho propõe o uso do conceito de apropriação como “*tática* que subverte dispositivos de modelização” (CARVALHO, 2003, p. 273, grifo da autora). Esse processo de apropriação está diretamente relacionado com os chamados crivos culturais, “que configuraram as apropriações que [as pessoas] fizeram do que leram, viram, ouviram e vivenciaram, na sua privilegiada itinerância por circuitos culturais estranhos à grande maioria das populações” (CARVALHO, 2003, p. 338).

O movimento anarquista, que será entendido como uma ideologia política pautada em uma crítica à dominação e na defesa da autogestão (CORRÊA, 2018), dedicou esforços significativos para pensar a questão da educação. Segundo Flávio Luizetto (1986), a militância libertária em prol da educação pode ser dividida em dois períodos característicos. O primeiro, localizado entre os anos de 1840 e 1882, caracterizou-se por um “forte teor de denúncia, na avaliação do sistema educacional da época, acompanhado de propostas genéricas que, entretanto, não chegaram a se converter em ações significativas” (LUIZETTO, 1986, p. 23). Intelectuais libertários de grande evidência como Mikhail Bakunin, Pierre-Joseph Proudhon, Paul Robin, entre outros, discutiram várias questões, como os males do ensino religioso, a divisão entre educação científica e profissional, bem como as relações de autoridade nos processos educativos.

A segunda fase, iniciada em 1882 com a construção do Programa Educacional do Comitê para o Ensino Anarquista, foi o período de sistematização e efetivação da educação escolar anarquista, tendo-se estendido até as primeiras décadas do século XX. Nesse período diversas instituições anarquistas foram fundadas com base no Programa, como A Colmeia, de Sébastien Faure, o orfanato O Futuro Social, de Madeleine Vernet, e principalmente a Escola Moderna de Barcelona, de Francisco Ferrer y Guardia.

O presente texto busca analisar a apropriação, pelos envolvidos na Escola Moderna de Stelton, nos Estados Unidos, do modelo pedagógico racionalista desenvolvido na Escola Moderna de Barcelona. O recorte temporal será o período em que Alexis e Elizabeth Ferm atuaram na direção da instituição, entre 1920 e 1925, considerado o período mais produtivo da escola. Em relação às fontes utilizadas sobre a Escola Moderna de Barcelona, as principais informações serão as disponibilizadas

no livro de Francisco Ferrer y Guardia (2014) intitulado *A Escola Moderna*. Já em relação à Escola Moderna de Stelton, serão usadas como referências basilares duas obras do historiador Paul Avrich. A primeira é *The Modern School Movement: Anarchism and Education in the United States* (AVRICH, 2006), que consiste numa análise do movimento da Escola Moderna nos Estados Unidos. Já a segunda referência do autor é uma compilação das transcrições de entrevistas orais armazenadas ao longo de seu trabalho, intitulada *Anarchist voices: an oral history of Anarchism in America* (AVRICH, 2005). Para analisar o modelo pedagógico em tais instituições, também serão utilizados periódicos produzidos por elas.

O texto será dividido em dois momentos. Primeiramente será traçado um panorama da história da Escola Moderna de Barcelona envolvendo a biografia do idealizador da instituição, Francisco Ferrer y Guardia, assim como das principais características do modelo pedagógico racionalista. Na sequência será apresentada uma narrativa histórica sobre como a Escola Moderna de Stelton foi criada, bem como o processo pelo qual o modelo pedagógico racionalista foi apropriado pelos envolvidos na instituição.

2 FRANCISCO FERRER Y GUARDIA E A ESCOLA MODERNA DE BARCELONA

Francisco Ferrer y Guardia nasceu em Alella, cidade próxima de Barcelona, e teve uma formação católica. Em razão de sua militância pela curta Primeira República Espanhola (1873-1874), exilou-se na França, onde, entre outras atividades, passou a ministrar aulas de espanhol. Foi durante esse período que acabou conhecendo Ernestine Meunier, “católica fervorosa, com a qual, a despeito de disputas ideológicas passageiras, manterá uma relação de amizade indubitável” (SAFÓN, 2003, p. 22). Com Meunier, Ferrer discutiu questões pertinentes à educação, mas não contribuiu com a causa apenas no plano teórico: ao falecer, deixou sua herança para que fosse criada uma “instituição de ensino racional: a Escola Moderna, já criada em minha mente” (FERRER Y GUARDIA, 2014, p. 33).

Com os recursos recebidos por meio da herança de Meunier, Ferrer inaugurou em agosto de 1901 a Escola Moderna de Barcelona, e uma editora responsável pelas publicações relacionadas à instituição. A grande referência do modelo pedagógico



racionalista foi o já citado Programa Educacional do Comitê para o Ensino Anarquista. De acordo com Flávio Luizetto (1986, p. 24), três características da educação vigente na época são combatidas no documento: as classificações, os programas e a disciplina: “a disciplina porque ‘gera a dispersão e a mentira’; os programas, porque ‘anulam a originalidade’, a iniciativa e a responsabilidade; e as classificações, porque causam a ‘rivalidade, a inveja e o rancor’”.

Outro grande destaque é que o documento propõe seja o ensino pautado nos princípios da já citada educação integral, bem como no método científico, racional e misto. Também determinou que o ensino deveria ser libertário, isto é, “consagrar em proveito da liberdade o sacrifício progressivo da autoridade, cada vez que o objetivo final da educação for o de formar homens livres que respeitem e amem a liberdade alheia” (KROPOTKIN *apud* LUIZETTO, 1986, p. 219).

O modelo pedagógico racionalista caracterizava-se principalmente pelos seguintes elementos: educação científica e racional, coeducação social e de gênero, educação integral e higiene da infância. Primeiramente, Ferrer y Guardia defendia uma educação orientada pelas Ciências Naturais, que pudesse, “por meio de explicações racionais, [...] extrair os falsos valores que a sociedade carrega, sobretudo a convicção de que a injustiça e a desigualdade são normais e incorrigíveis” (SAFÓN, 2002, p. 15). Aliado a seu positivismo científico, o modelo pedagógico da Escola Moderna de Barcelona será direcionado pela sua orientação tanto antiestatal quanto anticlerical. Ferrer também propunha uma educação livre de qualquer forma de castigos físicos ou premiações, características da educação em escolas urbanas espanholas da época. Outra questão presente no modelo pedagógico racionalista que, historicamente, esteve ligada às discussões pedagógicas anarquistas é a educação integral. Pautado principalmente nos escritos de Mikhail Bakunin, defendia uma educação que abrangesse tanto o aspecto intelectual quanto o físico e o moral.

Por fim, outra grande preocupação do início do século XX evidente na proposta da Escola Moderna de Barcelona era a higiene da infância. Em sintonia com o discurso higienista do fim do século XIX e início do XX, Ferrer y Guardia (2014, p. 55) afirmava que era necessário expor

a limpeza como assunto de beleza e a sujeira como característica da feiura, e entrávamos decididamente no terreno da higiene, apresentando a sujeira como causa de enfermidade, com seu perigo de infecção indefinida até

causar epidemias, e a limpeza como agente principal de saúde, e conseguíamos facilmente determinar a vontade das crianças em direção à limpeza e dispor sua inteligência para a compreensão científica da higiene.

O modelo pedagógico racionalista é caracterizado também pelo uso do método intuitivo, também chamado de lição de coisas. Desenvolvido pelos idealizadores dos sistemas de ensino europeus e estadunidense, o método intuitivo tinha como referências de destaque o alemão Johann Heinrich Pestalozzi, o estadunidense Norman Calkins e o francês Ferdinand Buisson. Seu principal paradigma, opondo-se ao método dedutivo, é o pressuposto de a educação se dar empiricamente, em que “o ensino deveria partir do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, das coisas para os nomes, das ideias para as palavras” (TEIVE, 2008, p. 113).

A Escola Moderna de Barcelona funcionou regularmente até 1906, quando teve de encerrar suas atividades devido à relação de um ex-bibliotecário da instituição, Mateo Morral, com um atentado a bomba contra o rei Afonso XIII. O atentado foi utilizado como pretexto para o fechamento da Escola Moderna de Barcelona e a posterior perseguição às Escolas Modernas pela Espanha, além da prisão de Ferrer y Guardia que, após um ano de prisão, foi posto em liberdade.

Com o fechamento da instituição, Ferrer y Guardia não cessou de militar pela divulgação do modelo pedagógico racionalista. Uma das grandes medidas em sua militância foi a criação da Liga Internacional pela Educação Racional da Infância, em 1908. Em 1909, Ferrer y Guardia é preso novamente e condenado à morte por supostamente ter organizado a chamada “Semana Trágica de Barcelona”, uma série de conflitos violentos ocorridos na região da Catalunha, especialmente em Barcelona, desencadeados pela mobilização das tropas reservistas para combater em Marrocos. Apesar da grande comoção e militância mundial contra a condenação de Ferrer, o governo espanhol não retrocedeu, realizando o fuzilamento em 13 de outubro de 1909.

3 A ESCOLA MODERNA DE STELTON

Assim como em diversos países, o fuzilamento de Francisco Ferrer y Guardia mobilizou uma quantidade significativa de pessoas nos Estados Unidos,

especialmente na cidade de Nova Iorque, de modo que os aniversários da execução de Ferrer y Guardia eram marcados por atos políticos no país. Um marco nesse sentido foi o surgimento da *Francisco Ferrer Association*, organização fundada em 3 de junho de 1910 por 22 membros, metade composta de anarquistas militantes, como Emma Goldman, Harry Kelly, Leonard Abbott, Alexander Berkman e Jaime Vidal, sendo este último um antigo colaborador da Escola Moderna de Barcelona. Muitas pessoas se aproximaram da organização e do anarquismo por influência de Emma Goldman, como foi o caso de Alden Freeman, filho de um tesoureiro da *Standard Oil Company*, que era o “anjo financeiro” da instituição (AVRICH, 2006, p. 45, tradução nossa). O que unia pessoas tão diferentes, segundo Harry Kelly (*apud* AVRICH, 2006, p. 45, tradução nossa), era “um profundo e subjacente protesto contra o fuzilamento de Ferrer, um amplo entendimento geral do desejo de uma escola como a que ele iniciou na Espanha” e a ideia de que “a melhor maneira de fazer do mundo um lugar melhor para viver é começar com as crianças”.

Apesar de outras atividades, como publicações e manifestações, o principal interesse da *Francisco Ferrer Association* era a fundação de escolas pautadas no modelo pedagógico racionalista. Tal objetivo se materializou em 1º de janeiro de 1911, com a inauguração da Escola Moderna de Nova Iorque, também chamada de *Ferrer Center*. A intenção principal da organização era criar uma escola diária para crianças, ou seja, uma escola que funcionasse durante toda a semana. Pela escassez de recursos, a Escola Moderna de Nova Iorque abriu suas portas como uma espécie de centro de estudos para adultos, onde eram ministradas palestras relacionadas a questões sociais. A inauguração da escola diária para crianças, por sua vez, ocorreu em 13 de outubro de 1911, e nesta mesma época, a exemplo do que ocorreu na Escola Moderna de Barcelona, a *Francisco Ferrer Association* iniciou a prática de publicar um periódico intitulado *The Modern School*.

Entre as pessoas atraídas pelo *Ferrer Center* estavam incluídos aqueles revolucionários adeptos da estratégia chamada “propaganda pela ação”, ou seja, o uso de violência para gerar um fato que chame a atenção para determinada questão. Durante os meses de junho e julho de 1914, três frequentadores do centro organizaram um atentado contra o empresário John D. Rockefeller, fundador da *Standard Oil Company*. Porém a bomba que seria utilizada explodiu prematuramente,

no dia 4 de julho, matando os envolvidos e ferindo dezenas de pessoas. A explosão, ocorrida na *Lexington Avenue*, serviu como combustível para a perseguição do *Ferrer Center* e, conseqüentemente, da Escola Moderna de Nova Iorque. Além do surgimento, em seu interior, de diversos espões, a escola perdeu o apoio financeiro de Alden Freeman. Paralelamente, Cora Bennet Stephenson, que atuava como diretora no período, abdicou de seu cargo.

Com a saída de Cora Bennet Stephenson, entraram em cena os últimos professores a dirigir a Escola Moderna de Nova Iorque antes da mudança para Stelton: Robert e Delia Hutchinson. Os problemas surgidos com a explosão levaram os membros da Associação Ferrer a tomarem a decisão de mudar o local da escola para a localidade de Stelton, em Nova Jérsei. A ideia partiu de Harry Kelly, um dos principais nomes da Associação. A decisão, além de envolver os problemas decorrentes do atentado a bomba na Avenida Lexington, estava ligada também, segundo seus idealizadores, à necessidade do contato da criança com a natureza.

Os benefícios físicos devem ser grandes e os mentais certamente não serão menores. [...] O isolamento seria tão ruim para a escola quanto o excesso de agitação, e com a ideia de uma escola no campo vem, naturalmente, a de uma comunidade. Uma combinação dessas duas coisas deve trazer muitas vantagens (KELLY; HIRSH; ABBOT, 1914).

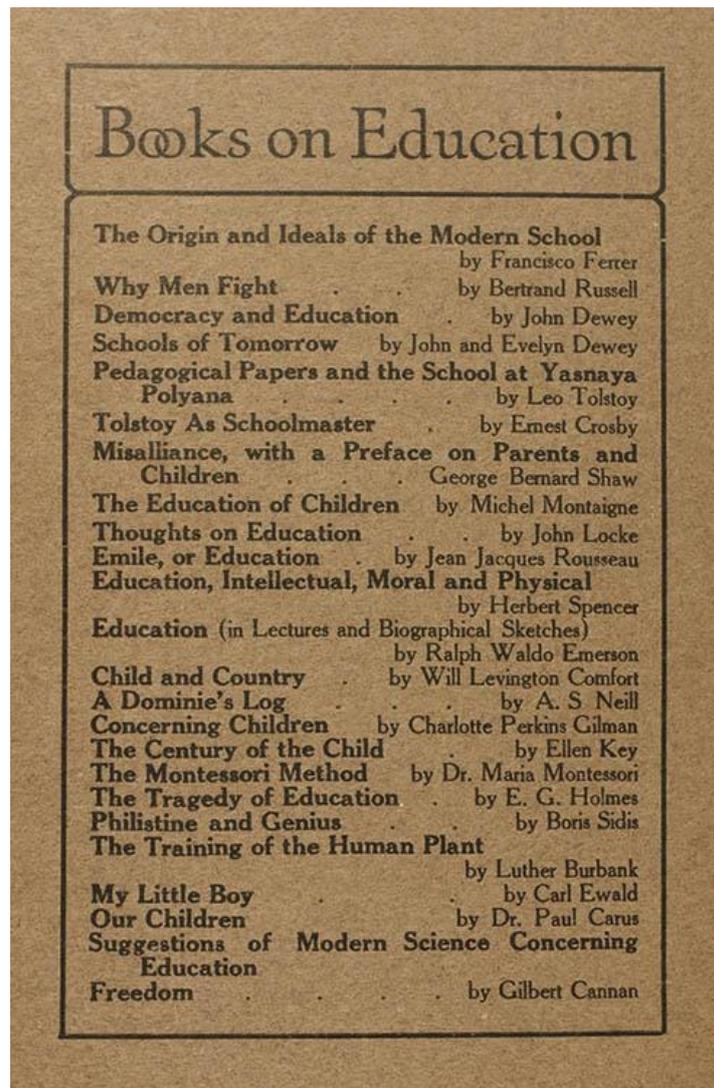
No mesmo ano da mudança para Stelton, os diretores da Escola Moderna de Stelton, Robert e Delia Hutchinson, decidiram abdicar do cargo e sair da colônia, de modo que a escola ficou a cargo de Henry T. Schnittkind por um breve período e, posteriormente, de Abe Grossner. Por fim, Willian Thurston Brown assumiu o cargo, junto com sua companheira Elsie Prat, em 1916. Brown deu continuidade às práticas utilizadas até então na escola, onde os alunos escolhiam as atividades que desejavam realizar, sem punições ou currículo formal. Após três anos e meio na Escola Moderna de Stelton, Willian Thurston Brown renunciou ao cargo para atuar na *Walt Whitman School*, aberta na Califórnia. Nesse momento desembarcou na colônia um casal que terá grande influência no modelo pedagógico da Escola Moderna de Stelton: Alexis e Elizabeth Ferm. “Tio Ferm” e “Tia Ferm”, como ficaram conhecidos, foram convidados por Harry Kelly para, inicialmente, cuidar do pensionato da colônia.

Francisco Ferrer y Guardia inegavelmente foi a inspiração inicial do movimento que deu origem às Escolas Modernas de Nova Iorque e Stelton. Todavia, com base nas fontes consultadas, não é possível aferir quanto os envolvidos nas Escolas



Modernas de Nova Iorque e Stelton tinham de aprofundamento sobre as práticas pedagógicas da Escola Moderna de Barcelona. A lista de sugestões de livros sobre educação presente nas contracapas do periódico *The Modern School*, revista pedagógica publicada pela *Ferrer Association*, é um indicativo interessante das referências utilizadas pelos envolvidos.

Figura 1 - Excerto da edição de julho de 1918 do periódico *The Modern School*



Fonte: Acervo *Friends of the Modern School* (2018)

A Figura 1 corresponde à contracapa de uma das edições da revista *The Modern School* (1918). Apesar de tal publicação ser de um período anterior àquele ao qual daremos enfoque, tal seção é interessante porquanto nos permite conhecer quais autores eram sugeridos para o leitor da revista, de modo que podemos nos aproximar

dos referenciais do próprio quadro docente da escola e proceder à sua análise. A primeira obra citada é *A Escola Moderna* de Ferrer y Guardia. Ao mesmo tempo, chama a atenção a pouca quantidade de referências em comum com o que aparece nos materiais ligados à Escola Moderna de Barcelona. A exceção, nesse sentido, é a obra de Herbert Spencer, bastante citada nos documentos da instituição barcelonesa. No mais, o que marca o referencial teórico apresentado é sua heterogeneidade: de filósofos iluministas a pedagogos contemporâneos das mais variadas correntes, como A.S. Neil, o idealizador da escola Summerhill e o anarquista cristão Leon Tolstói. Em todo caso, é marcante haver autores cuja ênfase está em uma visão paidocêntrica da educação, ou seja, que tem a criança como centro do processo pedagógico, como Ellen Key e John Dewey.

Um autor que, apesar de não ser citado no documento acima, teve grande importância no contexto educacional estadunidense, inclusive na Escola Moderna de Stelton, é o pedagogo alemão Friedrich Froebel, conhecido mundialmente por ser o criador da ideia de jardim de infância. Influenciado por Pestalozzi, ele defendia uma educação por meio do autoconhecimento da criança, bem como a prática dos trabalhos manuais. Uma questão importante apresentada por Meike Sophia Baader (2004) é que, enquanto Froebel foi praticamente ignorado na Alemanha, nos Estados Unidos ele foi considerado o grande herói da educação. Durante o século XIX os jardins de infância se espalharam pelo país, bem como foi feita a tradução de diversos livros de Froebel, ao passo que na Alemanha os jardins de infância foram banidos em 1851, um ano antes da morte do autor (REESE, 2017).

O pensamento de Ferrer y Guardia foi apropriado da Escola Moderna de Stelton através de uma visão paidocêntrica e não diretiva da educação, algo bastante diferente do que era aplicado na Escola Moderna de Barcelona. De início as diferenças não eram tão evidentes. Na instituição barcelonesa predominavam as disciplinas tradicionais, como Aritmética, Geografia e História, Língua Castelhana, etc. Ao analisar o currículo escolar apresentado na contracapa de uma das edições do periódico *The Modern School* (1918, tradução nossa), anterior ao que estamos analisando, podemos identificar o seguinte texto:

SEU OBJETIVO [da Escola Moderna de Stelton]: Preparo de meninos e meninas para a Cidadania Criativa.
[...]

CURRÍCULO: Os assuntos ensinados em todas as Escolas Elementares, MAIS Ciência Doméstica, Agricultura, Fisiologia Sexual e Higiene, Psicologia, Literatura, Estudo da Natureza, Primeiros Socorros, Ciência Evolucionária, Modelagem em Argila, Origem e História da Religião, Ética, Economia, Educação Cívica, História e Estrutura do Movimento Operário e outros.

Uma questão que salta aos olhos é a presença da “Educação Cívica” (no original, *civics*). Mas tudo indica que o teor de tal componente curricular não tinha relação com a educação cívica patriótica a que estamos habituados. William Thurston Brown (1917, p. 26-7, tradução nossa), diretor da escola durante o período em que o currículo acima estava presente, explica em sua obra *Citizenship and Education* o que entende por educação cívica:

O que é ensinado em nossas escolas públicas como EDUCAÇÃO CÍVICA? As regras de um sistema político fixo e imutável, de um sistema que os alunos nunca imaginam serem capazes de mudar. E ainda, não há um homem pensante nesse país que não saiba que todo o sistema político e industrial deve ser transformado. A Educação cívica não pode ser ensinada neste país sem que toda a história do movimento operário seja contada para as crianças, pelo menos na educação secundária, bem como a história do movimento socialista, de todo conflito por mudança e o motivo desses conflitos e desses movimentos.

Nesse sentido, tal conteúdo passou a ser uma forma de discutir também o movimento socialista no país, por meio do conceito de Cidadania Criativa. De todo modo, o currículo apresentado durante o período em que Willian Thurston Brown esteve na direção da escola não parece ser muito destoante do que estava presente nas demais escolas públicas do país.

As poucas semanas em que Henry T. Schnittkind permaneceu como diretor da Escola Moderna de Stelton, no ano de 1915, marcaram o princípio da transformação de paradigma no seu direcionamento pedagógico. Segundo Joseph Cohen (2006, p. 24, tradução nossa, grifo meu), Schnittkind implantou uma “instrução em três H’s [...] que substituiu os famosos 3 R’s das escolas comuns”. Os três R’s mencionados por Joseph Cohen correspondem a uma abreviação da expressão *Reading, wRiting and aRithmetic*, ou seja, leitura, escrita e aritmética, usada para descrever a pedagogia centrada na leitura, na escrita e nas quatro operações matemáticas. Em contrapartida, os três H’s (*hand, heart and head*) correspondem à máxima pestalozziana de que a educação deveria compreender, metaforicamente, a mão, o coração e a cabeça. A mão representa as atividades práticas, envolvendo faculdades físicas e manuais. A cabeça corresponde a todas as funções intelectuais e psicológicas, como a memória,



a imaginação, o raciocínio e a linguagem. Já o coração seriam os valores morais e religiosos. É interessante destacar que a ideia dos três H's se aproxima muito do conceito de educação integral desenvolvido pelos anarquistas.

A mudança paradigmática do currículo da Escola Moderna de Stelton foi concluída com a chegada de Elizabeth e Alexis Ferm, em 1920, adeptos ferrenhos do pensamento de Froebel. Uma prática pedagógica froebeliana aplicada na instituição era o uso dos “dons” ou “presentes” de Froebel. Anna Schwartz (2005, p. 15), imigrante russa que participou do movimento escola-modernista no Centro Ferrer, afirma que Elizabeth Ferm

levou os “presentes” de Froebel e as ideias dos livros de Froebel. Vê aquela xilogravura acima da porta [da cozinha]? Tio Ferm fez. Olha a inscrição: “Seja teu objetivo dar pão aos homens; que a minha luta seja dar os homens para si mesmos. Froebel”. Isso ficava pendurado na escola de Stelton.

Os presentes de Froebel consistem em seis conjuntos de brinquedos pedagógicos, um para cada fase da infância, feitos de madeira e outros materiais. Um dos grandes destaques da teoria froebeliana é justamente a ênfase dada aos jogos e brincadeiras. Nas palavras de Alessandra Arce (2004, p. 15),

com esses brinquedos Froebel cristalizou importantes concepções a respeito do jogo, como por exemplo: ele observou que o jogo só funciona se as regras são bem entendidas; a continuação do jogo requer sempre a introdução de novos materiais e ideias; por essa razão existem muitas ocasiões nas quais o adulto deve brincar junto com a criança para auxiliá-la e manter vivo seu interesse.

Um ponto em que Froebel e os Ferm, especialmente Elizabeth, convergiam era a presença de certo misticismo e religiosidade na educação. A teoria froebeliana tem grande peso da religiosidade cristã protestante, em que a educação teria como base três elementos: a infância, a Natureza e Deus. Somente com a relação desses três elementos “é que poderíamos presentear cada indivíduo com o autoconhecimento e a aceitação de seu lugar em nossa sociedade” (ARCE, 2004, p. 11). O relato de Suzanne Hotkine Avins (2005, p. 246, tradução nossa), que foi professora de francês e música na Escola Moderna de Stelton, é interessante para entendermos como Elizabeth Ferm lidava com essa questão:

No prédio da escola a Tia insistia em cores do arco-íris – cores primárias – assim como nos “presentes” de Froebel. Isso traria para fora o lado positivo das pessoas, da vida, ela dizia. Nenhuma outra cor era permitida. Havia algo místico com isso, assim como o próprio Froebel, mas era muito bonito. Seu misticismo era poderoso. Ela continuava cheia de religião, cheia do convento de onde ela veio.

Para além da questão religiosa, os Ferm eram contra qualquer tipo de doutrinação ou propaganda. Isso gerou certo atrito quando os colonos comunistas e anarquistas passaram a exigir que questões sociais fizessem parte do currículo. Ao ser questionada sobre a necessidade de inculcar nas crianças o sentimento de classe, Elizabeth Ferm (*apud* AVRICH, 2006, p. 305, tradução nossa) respondeu: “O salvador do mundo não será o trabalhador com consciência de classe, mas o artista criativo”. Os ideais socialistas perderam força, de modo que, como afirma Paul Avrich (2006, p. 306, tradução nossa), com a chegada dos Ferm, “Ferrer foi raramente mencionado na escola, a qual, para todos os efeitos, se tornou uma casa de oficinas e jogos froebelianos”.

Diferente de praticamente todas as demais experiências do movimento escola-modernista, a de Stelton trouxe certa inovação ao desenvolver uma colônia utópica que girava em torno da escola. É interessante observar a relação entre a escola e a colônia apresentada na memória de Richard Gilbert (2005b, p. 228, tradução nossa):

O ponto fundamental em Stelton era que não se tratava de uma colônia anarquista, mas de uma comunidade povoada por anarquistas. O que os mantinha juntos era a escola. De outra maneira, com certeza eles buscariam seus próprios caminhos, a maioria deles trabalhando em Nova Iorque em vez de coletivamente na colônia. O nascer do Sol era totalmente diferente. Pessoas trabalhavam cooperativamente e viviam cooperativamente.

Ou seja, o anarquismo possivelmente não exercia papel preponderante no funcionamento da colônia, mas sim no da própria instituição escolar. Da mesma forma, pode-se dizer que o anarquismo enquanto doutrina política tinha pouca interferência no cotidiano escolar. Diferentemente da Escola Moderna de Barcelona, que visava a inculcação de valores anarquistas por meio das práticas pedagógicas, a liberdade foi a grande tônica do modelo pedagógico racionalista em Stelton. Aqui o naturalismo pedagógico atinge um patamar mais amplo, tendo as crianças total liberdade de escolher as atividades que realizariam. Nas palavras de Ben Lieberman (LIEBERMAN, 2005, p. 268, tradução nossa),

as crianças eram livres para ir e vir como quisessem. Não havia currículo, metodologia, e, acima de tudo, acompanhamento. As coisas eram deixadas ao léu ou jogadas, mesmo quando o interesse era despertado. Era muito amorismo. Algumas crianças de dez ou onze anos não sabiam ler ou escrever.

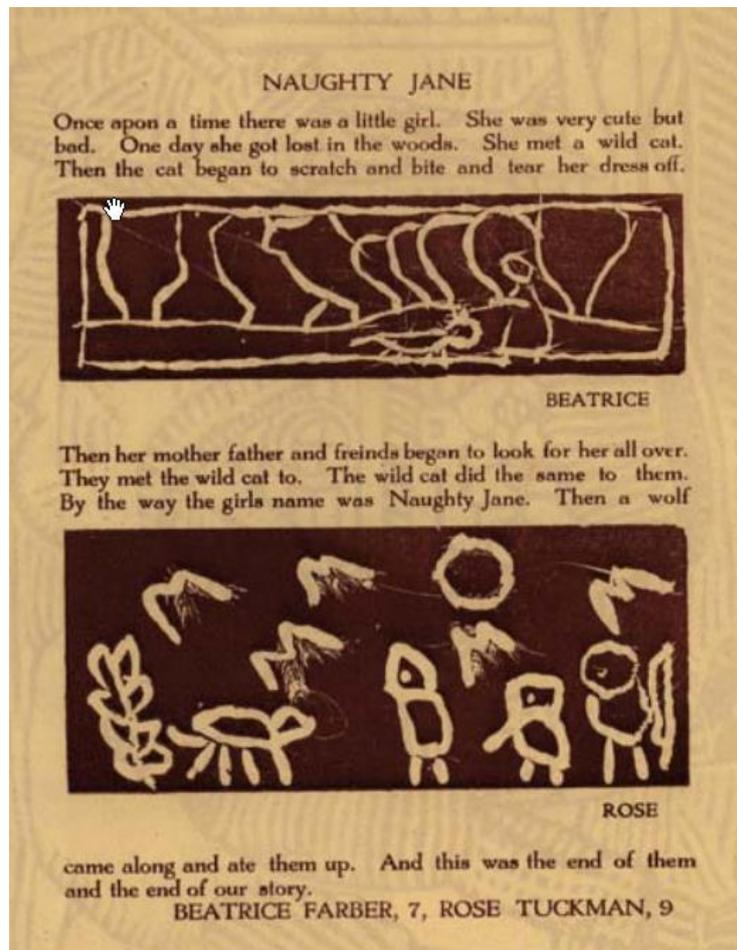


Contudo, é necessário observar que nem todos os alunos gostavam dessa liberdade. Lydia Miller (2005, p. 287, tradução nossa) traz um testemunho muito interessante sobre esse aspecto:

A maioria das crianças gostava da escola e de sua relativa liberdade, especialmente aquelas que vinham da escola pública. Para alguns era bom, para outros, não. Eu precisava de mais orientação e ordem. Nenhum sistema contempla todas as crianças, nem o dos Ferm, nem o das escolas públicas.

Nos relatos analisados, uma das atividades que aparentemente as crianças mais desfrutavam eram as aulas de tipografia ministradas pelo anarquista judeu romeno Joseph Ishill. Sob sua orientação, as crianças publicaram uma pequena revista mensal intitulada *The Path of Joy*, com seus próprios textos. Em 1918, Ishill deixou Stelton, de modo que a retomada do trabalho de tipografia junto às crianças recomeçou em 1920, com Paul Scott. Com este, novamente a prática de publicação de um periódico elaborado totalmente pelas crianças toma forma, originando a *The Voice of the Children*.

Figura 2 - Excerto do periódico *The Voice of the Children* nº 4 (1922)



Fonte: Acervo *Friends of the Modern School* (2018).

A prática de construção de periódicos escolares pelas próprias crianças teve início com Robert Hutchinson, ainda em Nova Iorque. Mas será em Stelton, com Ishill, que ela será trabalhada mais profundamente. O periódico *The Voice of the Children* era formado por uma série de textos produzidos por alunos, além de diversas linoleogravuras (Figura 2), um processo de gravura semelhante à xilogravura em que a imagem é recortada em linóleo e colada em uma base de madeira. Na edição analisada, o texto final, elaborado pelo próprio Paul Scott (1922, tradução nossa), nos dá indícios sobre o processo de produção do periódico:

Para começar, a revista não é publicada de acordo com o interesse do leitor. Ao ser oferecida para venda, sempre foi com a esperança de que ela alcançasse as mãos daqueles interessados na educação e que fosse julgada não pela sua qualidade como um produto literário, mas pelo seu valor para as crianças que o produziram.

A oficina de tipografia era uma das principais ferramentas para o aprendizado da escrita. Um relato interessante nesse aspecto é o feito pelo jornalista socialista Michael Gold (1921, p. 14, tradução nossa) para o periódico *The Liberator*, órgão de imprensa do *Communist Party of America*:

Assim, quando surge a necessidade prática, fora de sua própria necessidade interior, as crianças aprendem a ler. As crianças aprendem a ler em Stelton porque querem trabalhar no escritório de impressão do tio Scott. Eles aprendem escrita e aritmética por razões práticas.

Assim, as oficinas eram utilizadas como instrumento para o ensino da escrita e leitura. Além da tipografia, aconteciam oficinas de olaria, cestaria, bem como carpintaria, oferecidas pelo próprio Alexis Ferm. A ênfase nos trabalhos manuais, defendidos pela teoria froebeliana, encontrou lugar no princípio de formação integral, característico da pedagogia anarquista. Porém, com o tempo, a ênfase no currículo pautado em atividades manuais começou a ser um problema, especialmente por conta dos pais que esperavam que os filhos pudessem avançar para a próxima etapa da educação formal, no caso a *High School*, que pode ser, *grosso modo*, traduzido como o Ensino Médio no Brasil. Eva Bein (2005, p. 237, tradução nossa), que foi aluna tanto da Escola Moderna de Nova Iorque quanto de Stelton, afirma que, depois dessas experiências, estudar em uma escola pública foi traumático:

A escola pública era convencional e rígida. O professor uma vez me disse que se fosse para eu me atrasar de novo, não deveria atrapalhar indo para a escola. Uma vez eu fiz uma mancha com a ponta da caneta no papel e o professor me estapeou no rosto. [...] Foi muito difícil me adaptar, mas depois do primeiro ano eu não tive mais dificuldades.

A questão do currículo teve relação direta inclusive com a saída dos Ferm da direção da escola. Por mais que o trabalho deles tivesse melhorado consideravelmente a escola, a questão do aprendizado acadêmico ainda era destacada. Nesse sentido, Anna Schwartz (2005, p. 241, tradução nossa) afirma:

A comunidade de alfaiates e costureiros queria uma escola livre, mas eles queriam acadêmicos. Com os Ferm havia oficinas e tipografia, mas não trabalho acadêmico suficiente para trabalhadores judeus imigrantes, os quais sempre ansiaram por educação e queriam que seus filhos se tornassem profissionais instruídos.

Com a presença dos Ferm, as tentativas de disciplinarização das crianças se intensificam. O autoritarismo de Elizabeth Ferm é citado em sete dos depoimentos localizados na obra de Avrich (2005). Inclusive são mencionadas práticas de castigos,

algo bastante atacado pelo modelo pedagógico racionalista barcelonês. Nellie Dick (2005, p. 273, tradução nossa) relata que

algumas crianças molhavam a cama, mas você não faz um berreiro por isso. A tia fazia os dormir sobre o chão da casa, assim a urina poderia ser absorvida pela terra. Isso não era forma de punir uma criança. Todas as crianças são fantásticas se você as orienta da forma correta. Ela era muito rígida.

Tal rigidez também se aplicava a questões relacionadas ao corpo e à sexualidade. A coeducação dos sexos, característica do modelo pedagógico racionalista barcelonês, também foi ampliada em Stelton, em grande parte porque nos Estados Unidos, entre os anarquistas, a questão de gênero já estava em outro patamar, especialmente com a discussão do amor livre.

Figura 3 - Banho de rio na Colônia Ferrer (1918)



Fonte: Acervo *Friends of the Modern School*.

A prática de modelos nus em aulas de arte bem como nos banhos de rio (3) era cotidiana. Segundo Lydia Miller (2005, p. 246, tradução nossa), a nudez era um tabu para Elizabeth Ferm, que “possuía seus próprios meios e ideias sobre educação e disciplina. Uma vez ela pegou um garoto se masturbando e costurou sua braguilha”. Suzanne Hotkine Avins (2005, p. 234, tradução nossa) afirma que “ela era contra a nudez na colônia – mesmo ao nadar – e tentou parar isso”.

Além da questão da nudez, o higienismo, um dos pilares do modelo pedagógico racionalista barcelonês, parece não ter criado raízes tão profundas em Stelton. De fato, a questão da falta de saneamento e da mortalidade não era tão problemática naquele contexto. Nos relatos analisados, praticamente não é feita menção à educação higienista. Por outro lado, o princípio de autogestão se fez relativamente presente na Escola Moderna de Stelton. Em grande parte, por questões financeiras: apesar da cobrança de um pequeno valor de mensalidade das crianças, a falta de recursos foi a tônica da instituição. A própria colônia, através de hortas e da criação de animais, supria grande parte das necessidades alimentares. Ray Shedlovsky (2005, p. 234, tradução nossa) lembra: “Nós fazíamos tudo sozinhos – éramos jardineiros, tipógrafos, cozinheiros. Fazíamos tudo com nossas próprias mãos”. Michael Gold (1921, p. 14, tradução nossa), em matéria no periódico *The Liberator* citada anteriormente, corrobora tal afirmação:

Eles [as crianças] estão no celeiro, ajudando a tirar leite das vacas, ou cuidando do velho Fred, o cavalo, a quem amam. Eles estão trabalhando nos campos com Sherwood, cada um orgulhoso de seu pequeno jardim, cada um plantando sementes e se maravilhando com a química mística da Natureza, que transformava a terra em flores vivas e alimentação vegetal limpa e fresca.

As excursões, parte integrante do modelo pedagógico racionalista barcelonês, aparentemente não eram tão frequentes em Stelton. Nos relatos dos alunos que frequentaram a Escola Moderna de Nova Iorque é possível observar algumas lembranças de excursões, especialmente a regiões próximas da escola, como o Central Park. Já em Stelton não há muitos indícios da prática. Por um lado, pode-se destacar que a carência financeira presente em praticamente toda a existência da instituição não permitiu a realização de excursões com certa frequência. No entanto, considerando que grande parte das excursões da Escola Moderna de Barcelona era para locais onde os alunos, através dos sentidos, aprenderiam sobre a natureza, a necessidade de sua realização passa para segundo plano, haja vista que em Stelton o contato com a natureza era comum, especialmente nos acampamentos realizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Em relação às referências da Escola Moderna de Stelton, podemos afirmar que Francisco Ferrer y Guardia foi o ponto de partida, mas não era, para grande parte dos educadores envolvidos, o ponto de chegada. As características pedagógicas da instituição, especialmente no período em que foi dirigida por Elizabeth e Alexis Ferm, estavam muito mais próximas dos autores ligados de certa forma ao movimento de renovação da educação estadunidense mais do que à pedagogia moderna, característica do modelo pedagógico racionalista. Tal fato tem relação com a efervescência pedagógica que ocorria nos Estados Unidos no início do século XX, que envolvia a apropriação do pensamento de autores como Froebel e Herbart, bem como a atuação de pedagogos como John Dewey.

A primeira característica do modelo pedagógico racionalista, a educação científica e racional, parece ter sido a que mais destoou da proposta original. Pelo uso das práticas froebelianas como crivo de apropriação, a formação acadêmica foi significativamente deixada de lado, acarretando também o abandono do método intuitivo, que estava ligado necessariamente a uma cultura escrita.

Já a educação integral anarquista pôde flertar com o pensamento de Pestalozzi, no qual havia a ideia dos três H's, sendo possível fazer uma analogia entre mão/educação física, cabeça/educação intelectual e coração/educação moral. Em relação à coeducação social e de gênero, bem como ao higienismo, o contexto em que a instituição estava inserida parece, por si só, ter escamoteado tais discussões. Isso se deve ao fato de existir no país, especialmente entre os anarquistas, um movimento significativo em prol de pautas como igualdade de gênero e amor livre. Igualmente, o local da escola não permitia que o higienismo fosse debatido da mesma forma como ocorria nos grandes centros urbanos.

A liberdade na educação praticada na escola era compatível com a questão da liberdade na pedagogia anarquista, mas não era derivada dela, e sim do chamado movimento progressista, em especial de John Dewey e Froebel. Em todo caso, o controle sobre as crianças foi uma tônica durante o período estudado, especialmente durante o tempo de atuação dos Ferm. Havia uma disputa de poder sobre os corpos, mediado pelo moralismo católico na figura de Elizabeth Ferm e nas práticas de liberdade derivada do pensamento anarquista.

O processo de apropriação de um modelo pedagógico é semelhante à forma como lemos um manual de instruções para montar alguma máquina. Apesar de todos os esforços do fabricante em criar uma sequência de montagem passo a passo, costumamos abrir a caixa, observar a imagem do resultado a ser alcançado, e então iniciamos o processo com base em nosso próprio conhecimento. Buscamos encaixar as peças de forma intuitiva, consultando o manual eventualmente, quando nosso conhecimento prévio não nos permite continuar. Muitas vezes, ao final do processo, sobram peças, ou são feitas adaptações utilizando-se outras peças e ferramentas que temos à nossa disposição.

Dessa forma, as características do movimento escola-novista puderam ser apropriadas pelos anarquistas de Stelton sem maiores atritos. Algumas questões essenciais como a autogestão, a formação integral e a liberdade da criança estavam presentes em ambas as pedagogias, de modo que a fronteira entre as duas praticamente se desfez.

DOUGLAS BAHR LEUTPRECHT

Doutor em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Docente do Curso de Pedagogia a Distância na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e da Secretaria Municipal de Educação de São Francisco do Sul – SC (SME-SFS).

NORBERTO DALLABRIDA

Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia a Distância na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Pesquisador do CNPq.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. *Cad. Cedes*, v. 24, n. 62, p. 9-25, 2004.

AVINS, S. H. Entrevista concedida a Paul Avrich em 15 de outubro de 1975. In AVRICH, P. *Anarchist voices: an oral history of anarchism in America*. Oakland: Ak Press, 2005, p. 245-247.

AVRICH, P. *Anarchist voices: an oral history of anarchism in America*. Oakland: Ak Press, 2005.

AVRICH, P. *The Modern School Movement: Anarchism and Education in the United States*. Oakland: Ak Press, 2006.

BEIN, E. Entrevista concedida a Paul Avrich em 13 de janeiro de 1973. In AVRICH, P. *Anarchist voices: an oral history of anarchism in America*. Oakland: Ak Press, 2005, p. 234-236.

BROWN, W. T. *Citizenship and Education*. Stelton: The Modern School of North America, 1917.

CARVALHO, M. M. C. DE. *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CARVALHO, M. M. C. DE. Pedagogia Moderna, Pedagogia da Escola Nova e Modelo Escolar Paulista. In: CARVALHO, M. M. C. DE; PINTASSILGO, J. (Orgs.). *Modelos Culturais, Saberes Pedagógicos e Instituições Educacionais*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Fapesp, 2011. p. 186-216.

COHEN, J. When Stelton was Young. In COHEN, J; FERM, A. *The Modern School of Stelton: A sketch*. 2. ed. Nova Jérsei: Factory School, 2006, p. 19-76.

CORRÊA, F. O anarquismo e o sindicalismo de intenção revolucionária: da Associação Internacional dos Trabalhadores à emergência na América Latina. In: SANTOS, K. W. DOS; SILVA, R. V. DA (Orgs.). *História do anarquismo e do sindicalismo de intenção revolucionária no Brasil: novas perspectivas*. Curitiba: Prismas, 2018. p. 19-70.

DICK, N. Entrevista concedida a Paul Avrich em 17 de dezembro de 1972. In AVRICH, P. *Anarchist voices: an oral history of anarchism in America*. Oakland: Ak Press, 2005, p. 282-290.

FERRER Y GUARDIA, F. *A Escola Moderna*. São Paulo: Terra Livre, 2014.

FRIENDS OF THE MODERN SCHOOL. *Photos of Modern School*. Disponível em: <<http://friendsofthemodernschool.org/photos/>>. Acesso em: 29 maio 2018.

GOLD, M. A Little Bit of Millennium. *The Liberator*. Cidade de Nova Iorque, p. 12-15. mar. 1921.

KELLY, H.; HIRSH, F.; ABBOT, L. D. A Ferrer Colony. *Mother Earth*, v. IX, n. 10, p. 333-335, 1914.

LIEBERMAN, B. Entrevista concedida a Paul Avrich em 28 de abril de 1972. In AVRICH, P. *Anarchist voices: an oral history of anarchism in America*. Oakland: Ak Press, 2005, p. 268-269.

LUIZETTO, F. O Movimento Anarquista em São Paulo: A experiência da Escola Moderna nº 1 (1912-1919). *Educação e Sociedade*, v. 8, n. 24, p. 18-47, ago. 1986.

MILLER, L. Entrevista concedida a Paul Avrich em 12 de fevereiro de 1972. In AVRICH, P. *Anarchist voices: an oral history of anarchism in America*. Oakland: Ak Press, 2005, p. 273-274.

REESE, W. J. The Origins of Progressive Education. *History of Education Quarterly*, v. 41, n. 1, p. 1-24, 2017.

SAFÓN, R. *O racionalismo combatente de Francisco Ferrer y Guardia*. Ed. Imaginário, São Paulo, SP, 2003.

SCHWARTZ, A. Entrevista concedida a Paul Avrich em 17 de junho de 1974. In AVRICH, P. *Anarchist voices: an oral history of anarchism in America*. Oakland: Ak Press, 2005, p. 239-241.

SCOTT, Paul. The Last Word. *Voice of the Children*, Stelton, p. 51-56, 1922.

SOPHIA BAADER, M. Froebel and the Rise of Educational Theory in the United States. *Studies in Philosophy and Education*, v. 23, n. 5, p. 427-444, 2004.

SHEDLOVSKY, R. Entrevista concedida a Paul Avrich em 14 de outubro de 1972. In AVRICH, P. *Anarchist voices: an oral history of anarchism in America*. Oakland: Ak Press, 2005, p. 231-234.

TEIVE, G. M. G. *“Uma vez normalista, sempre normalista”*: cultura escolar e produção de um *habitus* pedagógico. Florianópolis: Insular, 2008.

THE MODERN SCHOOL. Stelton: Ferrer Modern School, out. 1917.

THE MODERN SCHOOL. Stelton: Ferrer Modern School, ago. 1918.

Recebido em: 19 de fevereiro de 2019

Aceito em: 13 de junho de 2019