

POTENCIALIDADES DA PEDAGOGIA LIBERTÁRIA NO CONTEXTO DAS TIC,s

POTENTIALITIES OF LIBERTARIAN PEDAGOGY IN THE CONTEXT OF ICT

POTENCIALIDADES DE LA PEDAGOGÍA LIBERTARIA EN EL CONTEXTO DE LAS TIC

José Maria Carvalho Ferreira¹

Resumo: Da importância da pedagogia libertária nos finais do século XIX e princípios do século XX não subsistem dúvidas. Efetivamente, nas sociedades capitalistas que atingiram um certo grau de industrialização e urbanização nessa altura, vários fatores contribuíram para esse efeito. Em primeiro lugar as contradições e conflitos emergentes nesse período histórico geraram uma luta pela emancipação social que buscaram as suas raízes no modelos de educação libertária preconizados por Pierre-Joseph Proudhon, Miguel Bakunin, Pierre Kropotkin, Sebastien Faure, Francisco Ferrer y Guardia, etc. Quando o capitalismo real clássico objetivado pela sua materialidade atinge o seu apogeu nos trinta gloriosos anos entre 1945-1975, o espaço de intervenção da pedagogia libertária sofre uma grande redução, na estrita medida em o Estado através da escola pública, e a escola privada através da expansão do mercado da educação apropriam-se da quase totalidade das estruturas, instituições e organizações com as tarefas e funções relacionadas com a pedagogia e a educação. Com a emergência histórica das TIC,s (Tecnologias de Informação e Comunicação) na década de 1970, paulatinamente, tem assistido as mudanças radicais na pedagogia ministrada em todos os graus de ensino. As relações sociais entre professores, alunos e funcionários que antes eram mediatizados por processos de socialização e sociabilidade pautados, diretamente, pela coo-presença física através de uma autoridade hierárquica, divisão social do trabalho, processo de tomada de

¹ *Professor/Investigador do SOCIUS/ISEG-ULisboa. E-mail jmcf@iseg.ulisboa.pt

decisão e processo liderado pelos professores. Agora com as contingências das TIC,s toda essa realidade é sobretudo virtual. Pelas funções e tarefas cognitivas, emocionais e energéticas que daí advém, novas hipóteses de potenciação da pedagogia libertária surgem, sobretudo se tivermos presentes as relações de espontaneidade e de informalidade da democracia direta e da autogestão que são a sua razão de ser.

Palavras Chave: Pedagogia Libertária, TIC,s, anarquismo, capitalismo

Abstract: There is no doubt about the importance of libertarian pedagogy in the late 19th and early 20th centuries. Indeed, in capitalist societies that reached a certain degree of industrialization and urbanization at that time, several factors contributed to this effect. Firstly, the contradictions and conflicts emerging in this historical period generated a struggle for social emancipation that sought its roots in the libertarian education models advocated by Pierre-Joseph Proudhon, Miguel Bakunin, Pierre Kropotkin, Sebastien Faure, Francisco Ferrer y Guardia, etc. When the classic real capitalism objectified by its materiality reaches its apogee in the thirty glorious years between 1845-1975, the intervention space of the libertarian pedagogy suffers a great reduction, in the strict measure in the State through the public school, and the private school through of the expansion of the education market, they appropriate almost all structures, institutions and organizations with tasks and functions related to pedagogy and education. With the historical emergence of ICTs (Information and Communication Technologies) in the 1970s, gradually, radical changes have been witnessed in the pedagogy provided at all levels of education. The social relations between teachers, students and employees that were previously mediated by processes of socialization and sociability guided, directly, by physical co-presence through a hierarchical authority, social division of work, decision-making process and process led by teachers. Now with the contingencies of ICT, all this reality is mainly virtual. Due to the cognitive, emotional and energetic functions and tasks that result from this, new hypotheses for enhancing libertarian pedagogy arise, especially if we bear in mind the spontaneity and informality relations of direct democracy and self-management that are its *raison d'être*.

Keywords: Libertarian Pedagogy, TIC,s, anarchism, capitalism.

Resumen: No hay duda sobre la importancia de la pedagogía libertaria a finales del siglo XIX y principios del XX. En efecto, en las sociedades capitalistas que alcanzaron cierto grado de industrialización y urbanización en ese momento, varios factores contribuyeron a este efecto. En primer lugar, las contradicciones y conflictos surgidos en este período histórico generaron una lucha por la emancipación social que buscó sus raíces en los modelos de educación libertaria propugnados por Pierre-Joseph Proudhon, Miguel Bakunin, Pierre Kropotkin, Sebastien Faure, Francisco Ferrer y Guardia, etc. Cuando el capitalismo real clásico objetivado por su materialidad alcanza su apogeo en los treinta gloriosos años entre 1845-1975, el espacio de intervención de la pedagogía libertaria sufre

una gran reducción, en estricta medida en el Estado a través de la escuela pública, y la escuela privada. a través de la expansión del mercado educativo, se apropian de casi todas las estructuras, instituciones y organizaciones con tareas y funciones relacionadas con la pedagogía y la educación. Con el surgimiento histórico de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en la década de 1970, paulatinamente, se han asistido a cambios radicales en la pedagogía impartida en todos los niveles educativos. Las relaciones sociales entre docentes, estudiantes y empleados que antes estaban mediadas por procesos de socialización y sociabilidad guiados, directamente, por la co-presencia física a través de una autoridad jerárquica, división social del trabajo, proceso de toma de decisiones y proceso liderado por los docentes. Ahora con las contingencias de las TIC, toda esta realidad es mayoritariamente virtual. Debido a las funciones y tareas cognitivas, emocionales y energéticas que de ello resultan, surgen nuevas hipótesis para potenciar la pedagogía libertaria, especialmente si tenemos en cuenta las relaciones de espontaneidad e informalidad de democracia directa y autogestión que son su razón de ser.

Palabras clave: Pedagogía Libertaria, TIC,s, anarquismo, capitalismo

INTRODUÇÃO

Depois de decênios controversos da validade heurística da pedagogia libertária é cada vez mais pacífica a afirmação de que a mesma encerra valores incomensuráveis em tudo o que concerne a emancipação social dos indivíduos, seja em que sociedade e em que processo de aculturação histórica nos possamos situar.

Nos seus primórdios, nos finais do século XIX, se bem que a pedagogia libertária já tivesse uma pequena expressão nas comunidades operárias, ela é, fundamentalmente, como criação e iniciativa teórica e prática, antes de tudo, ela é a expressão genuína de alguns pensadores anarquistas, como foram os casos de William Godwin, Bakounine, Paul Robin, Sebastien Faure, Francisco Ferrer y Guardia, Proudhon, Leon Tolstoi, Max Stirner, etc.. Digamos que o que se entende, hoje, por pedagogia libertária nos seus contornos epistemológicos, metodológicos e relacionais teve a sua origem no pensamento e reflexão destes autores, aquando da sua reflexão crítica sobre a natureza autoritária e

acrítica das instituições escolares do sistema de educação nas sociedades capitalistas e do Estado que reproduziam a exploração do homem pelo homem e não permitiam uma educação integral livre e criativa.

Entretanto, com o desenvolvimento dos processos de industrialização e de urbanização da generalidade das sociedades, a escola e a educação nos seus diferentes níveis de ensino complexifica-se no sentido instrumental e funcional do termo através de uma crescente profissionalização, competição e concorrência. Esta evolução permite que os diferentes grupos sociais que estavam na base da escala de estratificação social evoluíssem para certos patamares de ensino, podendo assim posicionar-se no sentido ascendente dessa mesma escala de estratificação social.

Com o advento histórico das TIC,s (Tecnologias de Informação e Comunicação), desde a década de 1970, as estruturas clássicas da autoridade hierárquica formal, assim como todo o espaço-tempo da divisão social do trabalho dos processos de tomada de decisão e de liderança no sistema de educação vão sendo desestruturados ou extintos. Daqui decorre que todas as relações espaço-temporais envolvendo professores, alunos e funcionários nas salas de aula dos diferentes níveis de ensino são, seriamente, reestruturados no domínios pedagógico e epistemológico.

Na estrita medida em que as contingências das TIC,s estão mais apropriadas à pedagogia libertária porque esta é baseada, essencialmente, na auto-educação. auto-aprendizagem e auto-organização do acesso à informação e ao conhecimento, não nos custa a admitir que a virtualização da educação, não obstante os seus aspetos negativos, induz-nos a pensar que cada indivíduo *per si* pode evoluir para uma situação de maior autonomia e liberdade criativa. Deste modo, a minha reflexão sobre a pedagogia libertária incidirá nos seguintes pontos: 1) nos primórdios da pedagogia libertária num contexto de um capitalismo e um Estado incipientes; 2) a força estruturante do capitalismo na educação no período de 1945-1975; 3) contingências das TIC,s no sistema de educação clássico e a emergência da pedagogia libertária

1. NOS PRIMÓRDIOS DA PEDAGOGIA LIBERTÁRIA NUM CONTEXTO DE UM CAPITALISMO E UM ESTADO INCIPIENTES

Nos primórdios da educação normativa no contexto ainda embrionário do capitalismo e do Estado-Nação sempre houve um a premissa instrumental comum: obediência cega e incontestável dos valores e da moral judaico-cristã e, por essa via, obedecer à manutenção das premissas padrão do *stato* quo das relações hierárquicas persistentes entre grupos ou classe sociais no sistema de educação. Para além disso a educação era um privilégio de poucos, sendo que as classes pobres trabalhadoras eram excluídas desse processo. Daqui se depreende, facilmente, que toda e qualquer educação ministrada pelo capitalismo e o Estado-Nação estavam focadas na estratégia redutora das épocas históricas precedentes em que as classes sociais desfavorecidas no campo e na cidade e na sociedade, em geral, só poderiam ter voz ativa em toda essa realidade desde que enveredassem pela rebeldia revolucionária e contestaria do sistema de educação vigente ou então assumissem uma postura de ação individual e coletiva na consecução efetivas na luta pela prossecução de reformas ou de revolução social.

Nos finais do século XIX e princípios do século XX, os dilemas de superação da escola tradicional baseada na instrumentalização das classes pobres e desfavorecidas pelo capitalismo o Estado atingiram patamares inauditos em vários países da Europa e da América Latina. No entanto, essa força mobilizadora que pretendia, a todo o custo, manter as bases de exploração e de alienação das classes pobres trabalhadoras surtiu nos seus efeitos nefastos, na estrita media em que a ignorância e o analfabetismo evidenciaram uma inexistência de educação compatível com qualquer tipo de projeto assente em princípios e práticas de emancipação social. Este cenário revelou-se bastante negativo para aqueles e aquelas que pretendiam evoluir num sentido de abolição da escravidão e da opressão, razão pelo qual se tenham escrito livros, jornais e revistas, etc., e por outro lado, construído associações, bibliotecas, escolas, teatros, com o intuito explícito de prosseguir um modelo de aculturação e de educação bastante explícito de

combate ao analfabetismo que afetava sobremaneira as classe sociais desprotegidas e oprimidas.

Neste domínio, pode-se dizer que os anarquistas foram pioneiros na criação e desenvolvimento de estruturas de educação e de aculturação com a finalidade própria de luta contra as escolas do Estado, do capitalismo e da Igreja. Foi uma luta titânica nem sempre acompanhada pela grande maioria da classe trabalhadora, mas que produziu os seus frutos contra a ignorância, alienação e a estupidez humanas, nomeadamente, nos pressupostos da fé das crenças e da moral que alimentavam as ideologias dos sistemas políticas e das religiões que estavam e estão identificadas com as premissas judaico-cristãs.

Na sua substancialidade empírica que estas situações educacionais encerram na sua historicidade, os anarquistas foram o pioneiros numa série países na Europa e da América no sentido em que os aspetos comportamentais e organizacionais eram constituídos pela democracia direta, sendo que as relações interpessoais e intragrupoais eram baseadas na autogestão e na auto-organização, na educação integral e, em última instância, na assunção emancipalista de cada indivíduo e cada grupo. A sistemacidade dessas evidências históricas no finais XIX e princípios do século XX tiveram uma importância capital sobretudo na Espanha, Portugal, Brasil, Itália, Argentina, França, Estados Unidos da América, México, etc.... No sentido genérico do termo essas experiências foram, em grande medida, um caminho traçado com intuito de construção de uma sociedade libertária por oposição à continuidade histórica do capitalismo e do Estado.

Todavia, quando escrevemos sobre a noção de pedagogia libertária logo à partida temos que ter presente que as relações entre professores, alunos e funcionários administrativos ou técnicos devem ser extintas ou abolidas, já que a autoridade hierárquica formal, assim como a divisão social do trabalho e a centralidade hierárquica dos processos de decisão e de liderança são manifestamente contrárias à emergência de

processos de sociabilidade e de socialização assentes e na democracia direta que decorrem das exigências de aculturação e de educação libertárias.

De qualquer modo a essência da pedagogia libertária teve e têm a sua proeminência singular na auto-organização e e auto-criatividade livre, informal e espontânea da descoberta do corpo, da mente e da psique de cada ser humano. Para a pedagogia libertária, este é e pode ser um potência de acesso à informação e conhecimento sem necessidade das estruturas e funções do Estado, do capitalismo e de qualquer religião. Foi a partir desta perspectiva concreta que sindicatos, associações culturais, cooperativas, associações de socorro mútuo, escolas, bibliotecas, teatros e montepios se transformaram em espaços-tempos de educação de uma grande massa de trabalhadores famintos de uma alfabetização que lhes permitissem evoluir no sentido da emancipação social.

No período histórico em análise, não descurando experiências de outros países, a Europa ocidental foi pródiga na criação e teorias práticas que podem e devem tipificadas como pedagogias libertárias. Entre elas refira-se: “William Godwin (1756-1836), Max Stirner (1800-1856), Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), Miguel Bakounine (1814-1876), Paul Robin (1837-1912), Pedro Kropotkine (1842-1921), Sebastien Faure (1859-1942).

“A questão da liberdade como expressão genuína de criatividade e de espontaneidade dos indivíduos no processo de aprendizagem dos conhecimentos sempre teve e tem uma grande relevância para a maioria dos autores anarquistas. William Godwin ao escrever *Investigações sobre a Justiça Política em 1793 e o Investigador*, em 1797, dá-nos uma visão crucial para compreender a essência de uma pedagogia e de uma educação alicerçada na liberdade dos indivíduos. Para Godwin o problema central da pedagogia e da educação não se confina à transformação do aluno num adulto sujeito aos desígnios autoritários do Estado e do professor. A liberdade do indivíduo não deve ser sujeita a nenhuma restrição, salvo aquelas que vão no sentido da mutilação da criatividade e espontaneidade natural dos indivíduos. A experiência da vida nas suas múltiplas

manifestações comportamentais deverá servir como base essencial para um desenvolvimento livre e espontâneo dos indivíduos no processo de aprendizagem cultural (Godwin, 1953). Nenhum Estado ou outro tipo de autoridade moral (professor, Deus, etc.) poderia pedagogicamente sobrepor-se aos desígnios soberanos do aluno como ser, essencialmente, livre e criador. Para conquistar essa liberdade e felicidade criadora é preciso que o ser humano, desde criança, ganhe o hábito e o método de aprender por si mesmo, sem depender de quaisquer tutela moral, política ou religiosa.

Para Godwin, qualquer projeto de educação nacional revelava-se contraproducente. A escola pública (tão cara a muitos socialistas e republicanos laicos) sob tutela de um governo nacional e do Estado encarregar-se-ia, em todas as circunstâncias, de difundir um tipo de ensino e de pedagogia que cerceava, inevitavelmente, a liberdade e a criatividade dos indivíduos e reforçava, simultaneamente, o poder do Estado e das suas instituições.

Max Stirner, embora não tivesse uma visão tão globalista e integrada como Godwin, pensou a educação e a pedagogia como um hino de criatividade e liberdade circunscritos à soberania absoluta do indivíduo face a todos os poderes ou autoridades exteriores ao mesmo (Stirner, 1989). Nesta assunção, o indivíduo, ao assumir-se como uma função de soberania relativamente ao outro ou aos outros instituídos em instituições de diferentes tipos e no Estado, só assume a criatividade e espontaneidade plena nos planos educacional e pedagógico, quando usufrui do máximo de liberdade e de individualidade. A figura do pedagogo, do professor e/ou do funcionário administrativo das instituições escolares revelam-se, por tais motivos, instrumentos de negação da liberdade e da individualidade dos seres humanos. A existência de um processo de aprendizagem de conhecimentos de incidência social, nestes termos, só poderia estruturar-se numa síntese única e indivisível: a emergência de uma sociedade hipoteticamente anarquista. Só o ser humano, enquanto entidade ontológica única, poderia evoluir para uma soberania de indivíduos livres que construíssem e desenvolviam

pedagogias e educações múltiplas, mas simultaneamente passíveis de se integrarem numa mesma síntese societária anarquista.

Um dos outros elementos centrais das teorias anarquistas reporta-se à perspectiva autogestionária e integrada da pedagogia e da educação. Por um lado, o fenómeno da educação e da pedagogia só é passível de entendimento se o contextualizarmos no âmbito da sociedade global, por outro, só através do desenvolvimento de uma sociabilidade e socialização de carácter fraternal e solidário permitir-nos-ia falar verdadeiramente de uma educação e de uma pedagogia libertária. A auto-organização e auto-responsabilização dos indivíduos no processo de aprendizagem de conhecimentos não somente deveria enquadrar-se numa ação social criativa e espontânea, mas também tendo presente os valores e as finalidades últimas da emancipação dos indivíduos numa perspectiva autogestionária e integrada.

Proudhon foi um dos autores que maior preocupação teve relativamente a esta questão central. Esse fato deriva, em parte, das suas análises sobre o federalismo, o mutualismo, o sindicalismo revolucionário e a autogestão. A ordem social e económica que defendia num sentido de uma sociedade libertária construía-se, basicamente, a partir do trabalho e dos trabalhadores livres e emancipados. A educação e a pedagogia inscrevia-se nesta orientação primacial e funcionavam como o motor de aprendizagem dos conhecimentos necessários a toda atividade económica, profissões, ofícios e vida cultural e social em geral. Este carácter integrado da educação passava por um processo de socialização fundamentado na autogestão. A partir dos múltiplos locais de trabalho, das escolas de diferentes tipos e graus de ensino, etc., os indivíduos deveriam auto-organizar-se de forma a que o processo de aprendizagem de conhecimentos estivesse correlacionado com a sua vida quotidiana e estivesse identificado com os processos de decisão e transmissão de conhecimentos baseados em relações sociais fraternas e solidárias .

Para Proudhon, o ensino ministrado pelo sistema de educação burguês limitava-se a reproduzir um tipo de conhecimentos que embrutecia e desenvolvia atavismos

comportamentais nos trabalhadores, transformando-os em máquinas obedientes e escravas da lógica exploradora e opressiva do Estado e da burguesia. Na medida em que considerava o trabalho como fonte criadora da ordem social e econômica da sociedade futura, o seu projeto educacional e pedagógico está muito ligado ao mundo do trabalho. Para libertar o trabalho do jugo da opressão e da exploração capitalista e estatal, numa sociedade libertária, a instrução e a educação dos trabalhadores assumia uma importância capital.

Na perspectiva de Proudhon, as diferentes escolas públicas e privadas não deveriam estar desligadas da experiência, do raciocínio científico, dos locais de trabalho e da vida cotidiana em geral (Proudhon, 1858). A integração do ensino intelectual e manual numa síntese criativa humana permitiria a sua inserção espaço-temporal em todas as atividades sociais, econômicas, políticas e culturais. Para a consecução desse objetivo, haveria três modalidades para ministrar a instrução e a educação: pelos pais nas suas famílias e domicílios, pelas escolas privadas em obediência aos seus particularismos, profissionais, ideológicos e geográficos e, ainda, as escolas públicas com uma abrangência social alargada e baseada em pressupostos federalistas.

As relações entre professores e alunos inscrevem-se num quadro estrutural autogestionário, mutualista e federativo. A auto-organização da educação e da pedagogia baseava-se em pressupostos de solidariedade e fraternidade o que, em princípio, inviabilizaria todo o tipo de relações hierárquicas traduzidas em tipos de autoritarismo e de dominação entre professores e alunos. Os professores dependiam das comunas ou federações distribuídas por departamentos e províncias. A escola pública, nas suas múltiplas funções de instrução e de educação, enquadrava-se organicamente numa sociedade global descentralizada e federalista, opondo-se, dessa forma, às concepções centralistas e monopolistas do ensino tutelado pelo Estado. Pedagogicamente, a escola modelo para Proudhon é a "escola-oficina" que permitia um processo de aprendizagem de conhecimentos politécnicos. A politécnica era uma pedagogia que permitia um acesso ao conhecimento dos diferentes ofícios, através da experiência e da racionalidade

científica e simultaneamente de relações sociais espontâneas e simples, sem hierarquias e autoridades morais exteriores ao indivíduo e ao coletivo a que pertencia.

Bakounine não foi de forma alguma um autor profícuo na análise do fenómeno educacional. A razão fundamental dessa assunção radica na expressividade da sua luta pela transformação radical da sociedade capitalista e, ainda, devido ao facto de analisar a questão da educação e da pedagogia no quadro da sociedade libertária futura. Neste sentido, a sua visão coletivista do anarquismo embora estivesse pautada pela liberdade, a criatividade e espontaneidade dos indivíduos, a sua inserção nos parâmetros da sociabilidade e socialização humana transcritas em tipologias interativas e relacionais de características solidárias e fraternas, leva-nos a interpretar o fenómeno educacional e pedagógico como algo que se integra e adapta aos desígnios de emancipação social, económica, política e cultural da sociedade libertária. Assim sendo, a criatividade e espontaneidade dos indivíduos como a sua liberdade e responsabilidade transcende o quadro de aprendizagem de conhecimentos na qual se inscreve o fenómeno pedagógico e educacional (Bakounine, 1979). Mais do que privilegiar a análise das relações polares professor/aluno, para Bakounine haveria que abolir o Estado e as relações sociais capitalistas a nível de toda a sociedade e, logicamente, o tipo de autoridade hierárquica e dominação que emerge na instituição escolar,. Neste amplo sentido, a tipologia das relações sociais anarquistas encarregar-se-iam de estruturar de uma forma livre, espontânea, responsável e criativa a inserção dos indivíduos na sociedade e nas suas unidades constituintes.

A educação, tal como a pedagogia, inscrevia-se neste quadro típico relacional e interativo dos indivíduos, daí que em termos de processo de aculturação sócio-cognitivo e físico dos indivíduos não pudesse ser objeto de uma aprendizagem de conhecimentos diferente daquela que ocorria em toda a sociedade libertária.

Kropotkine sempre viu o fenómeno educacional e pedagógico como uma função crucial na formação dos jovens, como também o conceptualizou no sentido da emancipação dos trabalhadores (Kropotkine, 1974). O conhecimento da vida, da natureza

e da sociedade esteve sempre no centro das suas preocupações . Esse conhecimento permitiria destruir os fatores que condicionavam a inteligência humana de perceber e interpretar científica e racionalmente os fenômenos que observava, mas também permitiria ao ser humano construir-se como ser individual e ser social emancipado de poderes e autoridades exteriores à sua identidade intrínseca.

A educação e a pedagogia libertária, nesse sentido, diferentemente da pedagogia e educação burguesa, deveria atuar de forma a que subsistisse sempre uma identidade entre tudo aquilo que se aprende e os requisitos inquestionáveis da emancipação individual e social: isto é, a aprendizagem de um conhecimento traduzido na potenciação da liberdade, da criatividade, da espontaneidade, da fraternidade e solidariedade humana .

Assim, tal como era importante formar jovens de forma a torná-los responsáveis e ativos enquanto agentes de transformação radical da sociedade capitalista, para Kropotkine, a pedagogia e a educação libertária deveria desenvolver-se em sintonia com a assimilação de um conhecimento compatível com as necessidades de produção, de distribuição e consumo de bens e serviços inerentes ao funcionamento de uma sociedade libertária. A aprendizagem desse conhecimento deveria basear-se na realidade experimental dos múltiplos aspectos da vida quotidiana e do trabalho e fundamentar-se num equilíbrio ecológico de características identitárias com a natureza e seus elementos constitutivos. Nestes parâmetros, as comunidades pedagógicas e educacionais de Kropotkine enquadravam-se numa perspectiva de relações sociais fraternas e solidárias entre professores e alunos, eliminando-se os fenômenos relacionais interpessoais presididos pela dominação e exploração do homem pelo homem.

As experiências pedagógicas e educacionais libertárias que consideramos mais representativas, e que passamos de seguida a descrever, não devem ser vistas como qualquer prova de desvalorização em relação a todas as outras que omito. Esta omissão decorre, em primeiro lugar de opções metodológicas e epistemológicas, como enunciei

logo de início neste texto e também porque há que referenciar aquelas que assumiram maior força simbólica no quadro da perspectiva libertária.

No campo das experiências libertárias concretas, aquela que foi realizada por Paul Robin no orfanato de Cempuis (França), entre 1880 e 1894, foi dinamizada no sentido de dar uma formação integral às crianças nos domínios psíquico, físico e mental (Raynaud e Ambauve, 1978). Esta experiência, embora estivesse enquadrada institucionalmente no sistema escolar público da França, fundamentou-se numa perspectiva educacional e pedagógica libertária que Paul Robin protagonizou durante toda sua vida de professor. Os constrangimentos estruturais e institucionais impostos pelo meio ambiente dessa experiência não impediu que o orfanato de Cempuis reorientasse a educação e a pedagogia no sentido das crianças viverem o espaço-tempo da escola num clima de liberdade, de criatividade e de espontaneidade. A educação física, intelectual e moral constituíam as bases de formação das crianças, desde a infância até à adolescência. O corpo era sujeito e objeto de uma aprendizagem baseada em conhecimentos naturais e espontâneos e eram conjugados com jogos lúdicos.

A alimentação fundamentava-se em práticas naturalistas e atividades de lazer acompanhados de um diálogo de aproximação e de identidade com a natureza. A educação intelectual estava intimamente relacionada com a vida quotidiana dos alunos e professores, evitando-se o abuso de um ensino livresco e escolástico. No plano da educação moral estimulava-se, no aluno, a defesa de valores que se orientavam por princípios humanistas e emancipalistas, procurando-se inculcar no espírito das crianças o sentido lógico da liberdade e da fraternidade entre os indivíduos. A relação entre professores e alunos inseria-se num esquema pedagógico de igualdade na discussão e explicação de todos os fenómenos estudados. A coeducação e a relação de liberdade e de igualdade entre rapazes e raparigas foi também estimulada. A experiência educacional e pedagógica de Paul Robin, em Cempuis, teve o seu epílogo em 1894, porque, em última instância, era demasiada radical para a época e punha em perigo a essência da educação

e pedagogia burguesa de carácter autoritário. Não admira, portanto, que tivesse soçobrado perante os ataques difamatórios que sofreu da Igreja e do sistema escolar vigente.

Sebastien Faure pode ser enquadrado no campo das experiências educacionais e pedagógicas mais representativas no meio libertário, pese embora a sua obra e vida estar muito ligada aos meios anarquistas mais como intelectual e militante de grande envergadura. Na sua perspetiva de luta por uma sociedade anarquista, a educação e a pedagogia assumiam uma função estruturante de crucial importância para a emancipação das massas trabalhadoras. O projeto educacional e pedagógico de Sebastien Faure, por esse motivo, não podia circunscrever-se nos parâmetros e condicionalismos da educação e pedagogia burguesa, mas integrar-se plenamente nos objetivos e estratégias da revolução social (Faure, 1934). Embora seguindo, em grande parte, os passos de uma educação integral preconizada por Paul Robin nos planos intelectual, moral e físico, diferentemente deste, no entanto, fundamentou a construção de uma escola libertária apoiada em princípios e práticas autogestionárias, sem depender da tutela institucional e pedagógica estatal.

Nestes termos, em 1904, sob auspícios de Sebastien Faure é criada uma escola denominada A Colmeia, em Rambouillet (França). Em Rambouillet, não só foi dinamizado uma aprendizagem de conhecimentos manuais e intelectuais numa perspetiva integrada, como, ainda, todo esse conhecimento estava harmonicamente correlacionado com as necessidades de produção, de consumo e de educação da cooperativa integral A Colmeia. Na medida em que persistia uma interligação entre produção, consumo e educação, os aspetos organizacionais e pedagógicos eram estabelecidos mediante decisões e relações sociais de características autogestionárias e libertárias.

A criatividade, liberdade e espontaneidade dos alunos e professores permitia-lhes uma auto-organização e uma auto-responsabilização no processo de aprendizagem dos múltiplos saberes que estavam intimamente associados e, simultaneamente, orientavam o comportamento dos diferentes cooperantes no sentido da aprendizagem de

conhecimentos integrados, opondo-se à separação entre trabalho manual e intelectual e à descontinuidade espacio-temporal entre os momentos de aprender e os de trabalhar.

Para os anarquistas e sindicalistas revolucionários que aspiravam libertar as massas trabalhadoras da exploração e a opressão exercida pelo Estado e a burguesia, ao criarem uma cooperativa estruturada em princípios e práticas autogestionárias e libertárias, significava criar as condições básicas para educá-las, de forma a extinguir essa realidade negativa e desenvolveram a sua luta no sentido da revolução social. Estava-se, portanto, a desenvolver uma experiência autogestionária em que as massas trabalhadoras tinham um espaço de manobra estratégica para dinamizarem um projeto educacional e pedagógico de características populares.

A liberdade, a criatividade e a espontaneidade existentes entre alunos, professores e restantes cooperantes ao permitirem uma aprendizagem de conhecimentos numa perspectiva integral, desenvolviam proficientemente o intelecto, o físico e a moral das crianças. Em termos pedagógicos acentuava-se a autonomia e a liberdade das crianças, privilegiava-se o estudo das diferentes ciências numa perspectiva racionalista e prescindia-se da classificação dos alunos em moldes hierarquizados. A coeducação fundamentava-se numa base igualitária nas relações sociais estabelecidas entre rapazes e raparigas. Na medida em que esta experiência decorria, em grande parte, das capacidades e possibilidades humanas e financeiras de Sebastien Faure e do sindicalismo revolucionário francês da época, com a crise social e económica proveniente das mazelas da primeira guerra mundial, A Colmeia teve que fechar as suas portas em princípios de 1917.

Francisco Ferrer y Guardia foi sem dúvida alguma uma figura proeminente no domínio da luta por uma educação e pedagogia de essência libertária. Através da sua ação persistente criou um modelo de Escola Moderna que teve grandes repercussões históricas na Espanha e, em menor grau, noutras partes do mundo: Brasil, Portugal, Suíça, Holanda, etc. Com intenções explícitas de lutar contra a ignorância e o analfabetismo endémico que perpassava a Espanha, Francisco Ferrer ao desenvolver a sua perspectiva racionalista e laica de ensino, depressa encontrou grandes resistências e oposição por parte da Igreja

Católica que tinha uma influência clerical hegemônica sobre o sistema educacional e pedagógico espanhol.

Propriamente dito, a experiência da Escola Moderna teve o seu início, em Barcelona, no ano de 1904, e generalizou-se de seguida em outros locais na Espanha. Para além de seguir alguns dos passos educacionais e pedagógicos que Paul Robin tinha já desenvolvido em Cempuis, a estratégia e os objetivos da Escola Moderna enquadravam-se num regime de coeducação de crianças, com rapazes e raparigas em situação de igualdade, e na alfabetização de adultos.

Sem pôr em causa a sua essência libertária, o que singularizava, porém, a força da ação da Escola Moderna era o seu carácter laico e racional (Raynaud e Ambauves, 1978). Em uma sociedade, como era o caso da Espanha de então, modelada espiritualmente e fisicamente pelo poder despótico do ensino clerical da Igreja Católica, criar e dinamizar um projeto educacional e pedagógico libertário por todas as regiões de Espanha, revelava-se, no mínimo, um perigo e uma afronta para todos os poderes instituídos: Estado, burguesia e Igreja. No fundo, era um tipo de escola que procurava fazer da educação e da pedagogia um instrumento de desenvolvimento humano das crianças e dos adultos numa perspectiva racionalista e atea e simultaneamente criar as bases emancipacionistas das classes trabalhadoras e do povo em geral.

Pelos constrangimentos em que decorria, a integração da educação moral e física não atingiram o mesmo nível de desenvolvimento das experiências que ocorreram em Cempuis e Rambouillet. Deverá, ainda, sublinhar-se que os seus objetivos de educação popular foram custeados pelos pais dos alunos e/ou pelos próprios alunos adultos, mas sempre em função das suas capacidades financeiras específicas.

Com o fuzilamento de Francisco Ferrer em 1909, em Barcelona, sob as ordens de Afonso XIII, a experiência libertária da Escola Moderna sofreu um rude golpe nas suas aspirações de expansão. Após esse acontecimento trágico, o projeto de Francisco Ferrer foi-se desintegrando progressivamente. Porém, isso não impediu que a sua força simbólica no campo das experiências pedagógicas e educacionais libertárias deixasse

rastos para sempre no imaginário coletivo anarquista, quer em Espanha, quer no resto do Mundo”. (Ferreira, 1996)

2. A FORÇA ESTRUTURANTE EDUCAÇÃO DO CAPITALISMO NO PERÍODO DE 1945-1975

Não sofre qualquer tipo de contestação analítica de que o capitalismo emergente dos processos de industrialização e de urbanização atingiram o seu apogeu nos trinta gloriosos anos do capitalismo no período histórico de 1945-1975. É indubitável que os montante de riqueza social traduzido produção, distribuição, troca e consumo de bens e serviços materiais atingiu níveis inauditos, fundamentalmente, de bens e serviços de consumo corrente.

Nestas circunstâncias, torna-se fundamental tentar explicitar o grau instrumental e funcional das tecnologias e da educação nos seus múltiplos parâmetros centrados na influência modelar das profissões, qualificações e competências do fator de produção trabalho nas suas múltiplas incidências comportamentais.

Na estrita medida em que a plasticidade social do capitalismo se assumiu de forma preponderante e inaudita na produção, distribuição, troca e consumo de mercadorias expressa em riqueza social, não é de admirar que pela via da distribuição mais equitativa dessa riqueza social se tenha assistido a uma crescente integração e identidade social dos grupos e classes sociais desfavorecidas para com os valores, ideologia e objetivos societários do capitalismo. No mesmo sentido, a relação deste com o Estado é potenciada com base na adoção de políticas de bem estar-social, incidindo, basicamente, na educação, saúde, direitos sociais, económicos, culturais e políticos.

O que até então tinha sido pautado pela escassez de respostas do Estado e do capitalismo em relação às greves gerais ou pontuais de diferentes profissões do mundo

do trabalho, como inclusive com as tentativas revolucionárias frustradas em alguns países como foi o caso emblemático da revolução social em Espanha (1936-1939), com o advento histórico dos trinta gloriosos anos do capitalismo esse ímpeto revolucionário e reivindicativo das massas trabalhadoras traduziram-se numa integração histórica progressiva no modelo de sociedade padrão dominante. A partir do apogeu deste modelo padrão de capitalismo, todos os outros modelos de sociedade de referência contrastante, do comunismo, socialismo, fascismo, etc. perdem a sua influência e são constringidos a seguir a influência estruturante do capitalismo globalizado. Se bem que subsistam como modelos singulares e diferenças ideológicas, políticas, sociais, culturais e religiosas, no fundo, são obrigados a seguir as leis de concorrência e de competição que lhes permitem apropriar do lucro mundial como acionistas do capital social.

Da análise deste período histórico decorrem várias leituras que estão diretamente correlacionadas com as modalidades de pedagogia libertária ou pedagogia autoritária. De fato estamos mais nos tempos áureos de pedagogia libertária que emergiu nos finais da século XIX e princípios do século XX que emergiu em alguns países da Europa e América Latina. A pedagogia libertária tinha uma latitude emancipalista credível em termos de plasticidade social. A sua incidência biológica e social percorria os caminhos da “alimentação do cérebro” com primazia para o indivíduo, depois para o grupo, de seguida para a comunidade para culminar no final para a emancipação social através da revolução.

Agora com o advento histórico dos trinta gloriosos anos do capitalismo, para a grande massa de trabalhadores ou grupos sociais desfavorecidos, como sobretudo para os grupos sociais favorecidos tratava-se de lutar pela conquista de um lugar privilegiado na escala de estratificação social através de uma mobilidade social ascendente. O grande objetivo era através dos diferentes graus de ensino que ia da escola primária, passando pela escola secundária para, finalmente, chegar ao lugar almejado do ensino superior. Neste pressuposto para os não-privilegiados chegar pela via das escolas técnicas obter as competências e qualificações de torneiro, fresador, eletricitista, mecânico, etc, não era suficiente para as suas aspirações de mobilidade social através da educação padrão do

capitalismo. Para conseguir os objetivos educacionais de chegar ao topo da hierarquia da escala de estratificação social era fundamental percorrer o caminho que levasse ao ensino superior. Neste patamar, em princípio, qualquer indivíduo ao transformar-se em engenheiro, médico, economista, jurista, gestor, etc., adquiria as competências e qualificações que o legitimavam e o formalizavam como ator superior de prestígio social, poder e dinheiro. Este passou a ser mote da educação perfeito para os desígnios expansionistas e identitários do capitalismo, ao mesmo que era o modelo de educação perfeito que o Estado necessitava para se articular com os anseios reivindicativos da sociedade civil.

Perante esta situação avassaladora da educação autoritária do capitalismo e do Estado com uma influência estruturante gigantesca na vida de qualquer indivíduo, família, grupo ou comunidade, para não falar dos espaços-tempos dos locais de trabalho, de lazer, transportes públicos, espaços públicos, espaços de consumo, etc, é fácil chegar à conclusão de que é, extremamente, difícil de emergir uma potência genuína de educação e pedagogia libertária como probabilidades de evoluir com sucesso. No entanto, por iniciativas de pessoas ou de grupos, genuinamente, libertários a evolução da educação autoritária do capitalismo e do Estado não impediu que se tenham criado em vários países do mundo experiências de escolas libertárias com objetivos epistemológicos e metodológicos bastante diferentes daqueles que atravessam a educação autoritária dos trinta gloriosos do capitalismo. Neste domínio, a auto-aprendizagem, a auto-educação, auto-formação, assim como a democracia direta e a autogestão potenciaram, enormemente, a criatividade e a liberdade no acesso à informação e ao conhecimento de uma educação integral, diretamente, reportada à liberdade e criatividade da pedagogia e da educação libertária.

Se bem que os elementos analíticos já desenvolvidos nos possam elucidar do modelo de educação capitalista predominante, mais ajustado às vicissitudes económicas, sociais, políticas e culturais emergentes no período de 1945-1975, não é menos verdade de que não se pode descurar da importância do processo de industrialização e de

urbanização que acompanhou todo esse processo histórico de forma interdependente e complementar.

Muitas das formações dos diferentes graus de ensino como a criação generalizada de escolas e universidades só podem ser entendidas se pensarmos não só da especificidade das profissionais, qualificações e competências educacionais reportadas ao mundo do trabalho e da vida em geral. Todavia, o espaço-tempo do processo de industrialização envolveu e envolveu um acréscimo significativo populacional, tal como da procura e oferta de bens e serviços educacionais e culturais, para não omitir todos aqueles que decorrem do aumento de transportes e do comércio.

3. CONTINGÊNCIAS DAS TIC,S NO SISTEMA DE EDUCAÇÃO CLÁSSICA E A EMERGÊNCIA DA PEDAGOGIA LIBERTÁRIA

Quando configuramos a nossa análise para uma período histórico mais recente com base nas contingências das TIC,s, por razões objetivas somos constrangidos a pensar na sua influência estruturante e instrumental na educação e na formação de indivíduos a partir da década de 1970.

No seu início foi possível analisá-las com base no “software” e “hardware” a informática e máquinas-ferramentas, a robótica e a temática tiveram maior visibilidade social. Entretanto à medida que a pesquisa sobre as TIC,s se desenvolveu de forma exponencial, foram descobertas novas aplicações e funcionalidades informativas e comunicacionais. Desde então apareceram inovações em catadupa: inteligência artificial, biotecnologia, biocência, tecnociência, nanotecnologia, internet, páginas web, redes sociais, etc.

Num primeiro momento da sua aplicação, as TIC,s serviram sobretudo para processamento de informação e comunicação automatizada nos processos de trabalho de grandes fábricas do setor industrial e comercialização e contabilização de grandes setores de serviços. Posteriormente, a amplitude da aplicação e funcionalidade das TIC,s generalizou-se, profundamente, a todos os setores económicos, sociais, culturais e políticos

Se quisermos comparar as tecnologias utilizadas nos trinta gloriosos anos do capitalismo com a realidade emergente das TIC,s é de todo evidente que no primeiro caso a incidência maior persistia na utilização de máquinas-ferramentas de diferente tipo com um certo grau de automatismo, mas onde era imprescindível a energia humana como fator de transformação de matérias em produtos finais, não obstante de uma necessidade reduzida da cognição e emoção do fator de produção trabalho.

No espaço-tempo consequente dos processos de produção, distribuição, troca e consumo de bens e serviços materiais, as geografias das territorialidades eram e são ainda, em parte, autónomas, com fronteiras rígidas, não existindo qualquer continuidade processual desse processo. As matérias-primas que são objeto de transformação, na generalidade dos casos, petróleo, madeira, linho, s ferro, vidro, cimento, etc., são totalmente, exteriores à condição-função do fator de produção trabalho.

Com as TIC,s estamos em presença de um espaço-tempo de produção, distribui, troca e consumo de bens e serviços analítico-simbólicos ou imateriais, sem fronteiras, totalmente, aberto, instantâneo, efémero e contínuo. A transformação de matérias-primas em produtos finais incide, exclusivamente, em informação, conhecimento e energia humana. Estas são interiores e exteriores à condição-função do fator de produção trabalho ou de qualquer ser humano. Diferentemente das matérias-primas e produtos de consumo corrente de natureza material, em que a sua transformação envolvia e envolve, basicamente, o saber-fazer do fator de produção trabalho num sistema de gestos, tempos, movimentos e pausas pautado pela perícia física e a ajuda secundária da cognição e

emoção, com as TIC,s, a produção, distribuição, troca e consumo de bens e serviços analítico-simbólicos é baseada, exclusivamente, na transformação de informação, conhecimento e energia humana. Nestas condições, estamos em presença de competências e qualificações cognitivas, emocionais e energéticas humanas que têm a capacidade ou não de codificar e decodificar as linguagens que decorrem do espaço-tempo do processo de produção, distribuição, troca e consumo de bens e serviços analítico-simbólicos, de forma atempada e adequada (Ferreira, 2020).

Correlacionando esta realidade contingente com o espaço-tempo das linguagens pedagógicas e educacionais ministradas nas sociedades contemporâneas verificamos, com extrema facilidade, que as múltiplas diversidades das aprendizagens do acesso ao saber-fazer, saber-ser, saber-sentir e saber-agir são passíveis de visualizar em todos os espaços-tempos da vida quotidiana da espécie humana, não obstante a sua diversidade planetária como condição e função. Daqui pode-se deduzir que, potencialmente, cada indivíduo *per si* desde que tenha capacidade cognitiva, emocional e energética, para esse efeito, pode evoluir para uma situação de auto-aprendizagem e de auto-educação generalizada sem necessidade de recorrência e frequência do ensino formal capitalista e estatal das instituições escolares dos diferentes graus de ensino.

Esta hipótese de liberdade criativa no processo de aculturação remete-nos, mas uma vez, para as hipóteses históricas de essência libertária. Quando problematizamos estas hipóteses para a sala de aula normal com professores e alunos em interação estamos, inevitavelmente, a analisar as hipóteses de dinâmica de grupo com uma estrutura de autoridade formal hierarquizada centrada na figura do professor, sendo que este tudo sabe, tudo decide e tudo lidera. Os alunos são meras figuras passivas de acesso ao conhecimento e nunca são potências aprendentes geradoras de liberdade e criatividade. Com as contingências das TIC,s a sala de aula tornou-se num simulacro de aprendizagem e de educação, na estrita medida em que os alunos podem também tornar-se atores aprendentes efetivos de informação e de conhecimento, prescindido da ação dos professores porque estes também só podem ser aprendentes das TIC,s.

Mais uma vez, só a pedagogia libertária nos múltiplos aspetos autogestionários da democracia direta pode superar as perversões da autoridade hierárquica formal da educação formal desenvolvida pelos diferentes Estados e diferentes sociedades. Diga-se em abono da verdade que as TIC,s também colidem com todas as estruturas e instituições escolares que inviabilizem o processo de aculturação criativo e livre. Quando existem condicionalismos a este nível é sinal que o capitalismo não funciona plenamente nos seus objetivos de globalização na procura da maximização do lucro.

Um outro aspeto não menos importância da auto-aprendizagem e auto-educação conducente à implementação da pedagogia libertária está em que a educação e a aculturação dos indivíduos está generalizar-se, como potência, fora do mundo das escolas e das universidades a partir da sua vida quotidiana. Sabendo mesmo que os indivíduos, grupos, comunidades, empresas, igrejas, partidos, estados, etc, podem a seu belo prazer produzir, distribuir, trocar e consumir bens e serviços analítico-simbólicos de todo o tipo através das TIC,s, tudo isso não impede que as bases relacionais de criatividade e de liberdade permitido pelas redes sociais (Ferreira, 2019) têm um fundo de pedagogia libertária, mesmo que estamos a assistir a efeitos perversos dessas linguagens no sentido da manutenção e reprodução da miséria existencial da espécie humana.

Por fim, não quero nem posso chegar à conclusão que as TIC,s resolvem os problemas imanentes que afetam sobremaneira à espécie humana no que toca às situações de liberdade e de criatividade nos sistemas de educação vigentes nas sociedades contemporâneas. Longe de mim pensar assim. Todavia o que é simplesmente manifesto reside em que a educação e a aculturação de qualquer indivíduo e saltou, em certa medida, dos muros das escolas e das universidades e pulou para a vida intrínseca do quotidiana de qualquer indivíduo. Por outro lado, as TIC,s entraram com armas e bagagens no mundo interno das escolas e das universidades.

Pela superação das estruturas hierárquicas formais que estavam diretamente reportados aos processos de socialização e de sociabilidade, das estruturas e funções de

qualquer modelo de sociedade, não tenho dúvidas de que a pedagogia e a educação libertárias são as mais compatíveis com a auto-aprendizagem e a auto-educação inerentes ao mundo das TIC,s.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não sofrem dúvidas de que as propostas pedagogias libertárias que emergiram nos finais do século XIX e princípios do século XX eram e foram uma esperança de emancipação social para as massas trabalhadoras e as classes sociais desprotegidas de diferentes países da Europa e da América Latina. Foi uma luta se bem que centrada em que alguns pedagogos notórios, como foram os casos entre outros de Paul Robin, Francisco Ferrer, Sebastien Faure, etc., que teve, ainda, um apoio estratégico fundamental dos sindicatos anarco-sindicalistas e sindicatos revolucionários através das criação e manutenção de escolas, de espaços de cultura e propaganda disseminada pelas revistas, jornais, panfletos, teatros e bibliotecas.

Os pressupostos básicos da pedagogia e da educação libertária foi submersa e destruída por uma educação normativa das classes ricas e do capitalismo revelou-se titânico porque o analfabetismo nas classes trabalhadores e outros sociais pobres era imenso. Portanto para os defensores da pedagogia libertária tratava-se de alfabetizar, urgentemente, homens e mulheres das classes trabalhadoras dando-lhes uma educação integral por forma a chegaram à emancipação social.

O capitalismo desenvolveu-se enormemente a partir da segunda guerra mundial, entre 1945-1975, dando azo a um desenvolvimento e crescimento económico inaudito. Neste contexto muitas das reivindicações e tentativas revolucionárias que tinham sido realizadas goram-se. Como consequência muitas dessas reivindicações das massas trabalhadoras foram integradas na estabilidade normativa do capitalismo, daí que também as bases da pedagogia libertária perdesse o seu peso histórico junto das massas trabalhadoras.

Por mais paradoxal que possamos discernir, as contingências das TIC,s nas escolas, universidade e sociedade em geral veio, novamente, a equacionar o valor heurístico da educação e pedagogia libertária. A assunção dessa hipóteses histórica é verosímil por duas razões cruciais. Em primeiro para interagir, positivamente, com qualquer tipo de TIC,s não se pode ter acesso à comunicação e informação se a liberdade e a criatividade humana emergir, o que implica a inexistência de qualquer estrutura de autoridade hierarquia formal, divisão social do trabalho, processo de tomada de decisão. Para esse efeito só a autogestão e a democracia direta pode dar viabilidade funcional a esse requisito. Em segundo lugar, as TIC,s são mais adaptadas à auto-educação e à auto-aprendizagem do conhecimento e da informação dentro e fora das instituições e organizações que ministrada pelos sistemas de educação estatais e capitalistas. Para esse efeito, a pedagogia e a educação libertárias são as mais consequentes, no sentido em permitem a cada indivíduo sentir, pensar e agir de uma forma livre e criativa, sem coação e dominação.

Referências Bibliográficas

- BAKUNIN, Miguel. **Obras completas**. Madrid: La Piqueta, 1979.
- FAURE, Sebastien. **La verdadera revolución social**. Barcelona: Biblioteca Rojo e Negro, 1934.
- FERREIRA, J. M. Carvalho. Pedagogia libertária versus pedagogia autoritária. *In: Educação Libertária - Textos de um Seminário*. Rio de Janeiro/Florianópolis: Achiamé/Movimento, 1996, p. 109-133.
- FERREIRA, J. M. Carvalho (Org.). **Sustentabilidade, Terceiro Setor e Redes Sociais**, Lisboa: Clássica Editora, 2019, p. 123-138.
- FERREIRA, J. M. Carvalho (Org.). **A Desmaterialização da Economia nas Ciências Sociais e Humanas**. Lisboa, Clássica Editora, 2020, p. 115-133.
- GODWIN, William. *Philosophe de la justice et de la liberté. Les Cahiers Pensée et Action*, nº 1, Août-Septembre, Paris, 1953.

KROPOTKINE, Pierre. **Champs, usines et ateliers**, Paris, Stock, 1910; e *À gente nova*, Lisboa: Delfos, 1974.

LEVAL, Gaston. **Espagne libertaire**, Paris: Ed. du Cercle/Ed. de la Tête de Feilles, 1971.

LUENGO, Josefa Martin . **Colectivo Paideia** - experiências em torno de um ensino novo e antiautoritário" in *Antítese*, nº8, Fevereiro-Maio, Almada, 1988.

PREPOSIET, Jean. **Histoire de l'anarchisme**. Paris, Tallandier. 1993.

PROUDHON, Joseph-Pierre. **De la justice dans la révolution et dans l'église**. Paris: Librairie de Granier Frères. 1958.

RAYNAUD, J. e AMBAUCES, G. Raynaud, J. e Ambauces, G. **L'éducation libertaire**. Paris: Spartacus, 1978.

RESWEBER, Jean-Paul. **Pedagogias novas**. Lisboa: Teorema. 1988.

SKIDELSKY, Robert. *La escuela progressiva*, Barcelona, A.Redondo-Editor, 1972.

STIRNER, Max. **L'unique et sa propriété**, Paris: Stock.1899.