



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Rogério Cunha de Castro

Nem prêmio, nem castigo!

**A escola moderna como ação revolucionária dos sindicatos operários
durante a Primeira República (São Paulo, 1909-1919)**

Rio de Janeiro

2014

Rogério Cunha de Castro

Nem prêmio, nem castigo!

**A escola moderna como ação revolucionária dos sindicatos operários durante a
Primeira República (São Paulo, 1909-1919)**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lia Ciomar Macedo de Faria

Rio de Janeiro

2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

C355 Castro, Rogério Cunha de.

Nem prêmio, nem castigo! A escola moderna como ação revolucionária dos sindicatos operários durante a Primeira República (São Paulo, 1909-1919) / Rogério Cunha de Castro. – 2014.

233 f.

Orientadora: Lia Ciomar Macedo de Faria.

Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Educação – São Paulo (Estado) – 1909-1919 – Teses. 3. Escolas – Aspectos sociais – Teses. 4. Educação e política – Teses. I. Faria, Lia Ciomar Macedo de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

rc

CDU 37

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese.

Assinatura

Data

Rogério Cunha de Castro

Nem prêmio, nem castigo!
A Escola Moderna como ação revolucionária dos sindicatos operários durante a
Primeira República (São Paulo, 1909-1919)

Tese apresentada, como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutor, ao programa de
Pós-Graduação em Educação, da Universidade
do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 04 de setembro de 2014.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Lia Ciomar Macedo de Faria (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Angela Maria de Souza Martins
Faculdade de Educação da UNIRIO

Prof^a. Dr^a. Edna Maria dos Santos
Faculdade de História da UERJ

Prof. Dr. Joaquim Antônio de Sousa Pintassilgo
Universidade de Lisboa

Prof. Dr. José Gonçalves Gondra
Faculdade de Educação da UERJ

Rio de Janeiro
2014

Ao incansável militante das letras libertárias, Plínio Augusto Coêlho, e a Nestor Makhno que, de alguma maneira, o inspirou.

Para João Penteado e Martha Tudrej, por preencherem meus dias, respectivamente, com sabedoria e luz.

AGRADECIMENTOS

Nesses últimos anos, período no qual estive envolvido com a pesquisa, contei com o carinho e o apoio de amigos e amigas, incansáveis em sua generosidade. Muito agradeço a todos, na expectativa de que esta tese consiga lograr, malgrado suas imperfeições, o êxito de colaborar com seus anseios por uma humanidade mais fraterna.

Não bastasse o carinho dos meus pais, Ernesto e Rosália, corresponsáveis pelas minhas realizações, tive a sorte de contar com a interlocução do cineasta Caio Neves, meu filho e companheiro de projetos, com quem sempre aprendo sobre as artes. Ao mesmo tempo, atravessar o inverno lisboeta, debruçado sobre os arquivos portugueses, não seria possível sem a companhia da minha menina, Martha Tuderj, a quem dedico este trabalho.

Aos membros da banca examinadora, metres que souberam contribuir, cada um a sua maneira, para a elaboração do presente estudo, gostaria de agradecer com igual sinceridade. Sem as observações e proposições feitas pela Dr^a. Edna Maria dos Santos, primeira a ler o projeto que apresentei ao PROPED, possivelmente não teria sido contemplado com o ingresso no curso. Presente ainda em minha qualificação, a participação da estimada mestra na comissão arguidora não deixa de simbolizar, em alguma medida, minha trajetória acadêmica. Igualmente gentil e coordenadora de um dos poucos grupos de estudo dedicado à Pedagogia Libertária, Dr^a. Angela Maria de Sousa Martins não mediu esforços para que eu conseguisse a bolsa de estudos no exterior, período que contei com a incansável colaboração do Dr. Joaquim Antônio de Sousa Pintassilgo, cuja paciência e generosidade o transformaram em orientador do terceiro capítulo da tese. Espero usufruir sempre do convívio privilegiado destes queridos mestres, com os quais tanto aprendi e ainda tenho muito para aprender.

Agradeço aos professores e funcionários do PROPED, sempre solícitos, destacadamente nosso Coordenador, Dr. José Gonçalves Gondra, que também aceitou compor a equipe avaliadora deste estudo. Juntamente ao Dr. Manoel Luiz Lima Salgado Guimarães e ao Dr. Luiz Costa Lima, com os quais tive a oportunidade de

aprender em oportunidades anteriores, Dr. José Gondra exerceu grande influência sobre minha formação, ensinando-me, pelo exemplo, a melhor ministrar aulas e abordar mais adequadamente os objetos de estudo. Não por acaso, um dos subcapítulos da tese teve origem nos debates desenvolvidos ao longo do curso *Estudos Avançados em Educação*, oferecido pelo Dr. José Gondra.

Não bastasse o aprendizado com estes queridos mestres, conto com o carinho de uma orientadora inesquecível, uma companheira combativa, com a qual pude compreender aquilo que, embora conseguisse intuir, ainda não havia elaborado enquanto erudição. Na companhia da Dr^a. Lia Ciomar Macedo de Faria, muito além dos conhecimentos acerca da história da educação, compreendi, com maior propriedade, a importância de atravessar a vida acadêmica sem esquecer, sobretudo, daqueles que não tiveram a oportunidade de refletir sobre sua própria condição. Neste sentido, mesmo na iminência de galgar um elevado título acadêmico, devo a essa querida amiga à ciência de permanecer derrotado. Contudo, não me consagro um vencido qualquer. Com orgulho, filio-me à estirpe daqueles que nunca almejaram ocupar o lugar dos que se acreditam vencedores, cerrando fileiras ao lado de derrotados ilustres, da grandeza de Darcy Ribeiro e Lia Faria. A esta mestra, de todas as horas, saberes e sensibilidades, espero conseguir retribuir à altura.

Para coroar a excelência da banca examinadora, destaco o luxo de compor sua suplência com o Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo, autor de obras fundamentais para o entendimento da Pedagogia Libertária, bem como o Dr. José Damiro de Moraes, cuja dissertação de mestrado consta como um dos trabalhos pioneiros sobre a Escola Moderna de São Paulo. A esses mestres, agradeço por compreenderem minha difícil obrigação de definir, entre pesquisadores tão qualificados, apenas dois avaliadores que não componham os quadros da UERJ.

Durante os meses no convívio entre os integrantes do Laboratório Educação e República, muito aprendi com os colegas Leonardo Nolasco, Sul Brasil Pinto Rodrigues, Marcos Chagas, Maria Angélica Coutinho, Márcia Quaresma, entre outros companheiros, dentre os quais se destacam os amigos Fernando Magalhães e Ana Luiza Grillo Balassiano, sempre prontos a colaborar com as demandas que a produção acadêmica exige.

Devo dizer que este trabalho não seria possível sem a solidariedade dos pesquisadores Milton Lopes, Rafael Viana, Renato Ramos, Miguel Ángel Suárez, Kiko Machado, Rafael Deminicis, Renato Padilha, Alex Brito, Felipe Corrêa e o incansável militante das letras libertárias, Plínio Augusto Coêlho. Exímio tradutor, Plínio Augusto Coêlho, a quem também dedico esta tese, figura como grande responsável pelas novas gerações de estudiosos sobre o anarquismo.

Não poderia deixar de mencionar meus estimados amigos Arthur Baptista, Tarcísio Mota Carvalho, Arthur Caser e Leonardo Brito, colegas do Departamento de História do Colégio Pedro II, bem como Márcia Pinto Bandeira e Silvana Bandoli, cujo empenho garantiu o licenciamento necessário para as pesquisas em Lisboa.

Aos conselheiros libertários, Alexandre Samis, Carlos Addor e João Freire, autores cuja influência ultrapassa o espírito acadêmico, agradeço pelas abnegadas horas de preciosa e fecunda orientação, generosidade igualmente dispensada pela amiga Katia Motta, anarquista e estudiosa da nossa língua, que aceitou efetuar a revisão final do texto.

Pelo apoio de sempre, fico grato aos companheiros e companheiras do Sindicato dos Servidores do Colégio Pedro II (SINDSCOPE), principalmente aos camaradas Bruno Miranda Neves, William Carvalho, João Baldez, Luiz Paulo Souza e Luiz Sergio Ribeiro, que não me faltaram quando foi preciso.

Agradeço também aos amigos Alberto Rodrigues Gomes, José Araújo, Milton do Couto Tavares, Gilberto Aparecido Angelozzi e meus prestimosos vizinhos Dalcio e Leda Gaspar, por ajudarem a cuidar dos gatos que, no exercício da admirável autonomia felina, decidiram viver entre nós.

Por fim, agradeço a CAPES pela concessão da Bolsa de Pesquisa no Exterior (PDSE), através da qual pude consultar os arquivos e bibliotecas de Lisboa. Que esse estudo sirva como um guia de viagem aos estudantes de pedagogia e licenciaturas, interessados em compreender o anarquismo e sua utopia educacional que, entre tantos aspectos, não deixou de ser o sonho de muitos tolstoianos.

“(...) Fez ato meritório arrancar do sono do esquecimento essas figuras dedicadas e modestas da instrução paulista, ressuscitá-las para o futuro, para que todos saibam e conheçam a origem e fonte das maiores realizações. (...)”

Adelino de Pinho
Carta a João Penteado, 07 de Agosto de 1944

RESUMO

CASTRO, Rogério Cunha de. **Nem prêmio, nem castigo! A escola moderna como ação revolucionária dos sindicatos operários durante a Primeira República (São Paulo, 1909-1919)**. 2014. 233f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

A Escola Moderna n.1 (São Paulo), sob a direção do professor libertário João Penteadó, ofereceu uma alternativa de formação para os filhos da classe trabalhadora, inspirando-se na Pedagogia Libertária que, desde os primeiros debates da Internacional dos Trabalhadores até as experiências educacionais de Paul Robin, inseriu a luta de classes no espaço da escola. Assim, promoveu a interface entre educação e revolução social com base nos conceitos de Demopédia e Instrução Integral, desenvolvidos respectivamente por Pierre-Joseph Proudhon e Mikhail Bakunin. O presente estudo pretende desvelar como o espaço da Escola Moderna se converteu em ação revolucionária dos sindicatos operários, colaborando para os objetivos dos anarquistas que elegeram o sindicalismo revolucionário como a tática mais adequada para o estabelecimento da sociedade livre com a qual sonharam. Deste modo, entre os anos de 1912 a 1919, quando foi sumariamente fechada pelo Departamento de Instrução Pública do Estado, a Escola Moderna promoveu a ação direta e o mutualismo entre seus estudantes, tanto para que contribuíssem com o futuro da classe trabalhadora, de acordo com suas necessidades e conforme suas condições, como também para que os organismos de classe ultrapassassem as lutas mais imediatas.

Palavras Chave: Anarquismo. Sindicalismo. Pedagogia Libertária. Instrução Integral. Escola Moderna. Primeira República

ABSTRACT

CASTRO, Rogério Cunha de. **Neither prize nor punishment! The modern school as revolutionary action of labor unions during the First Republic (São Paulo, 1909-1919)**. 2014. 233f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

The "Escola Moderna n.1" (São Paulo), under the direction of the libertarian professor João Penteadó, offered an alternative to the sons of working class, inspired by the Libertarian Pedagogy. This pedagogy, since the first debates in the Workers International until Paul Robin's educational experiences, set the class struggle in the school's space. Therefore, promoted the interface between education and social revolution based on the concept of "Demopedia" and Integral Instruction, respectively developed by Pierre-Joseph Proudhon and Mikhail Bakunin. This study pretends unveiling how Modern School space was converted in a union worker's revolutionary action, collaborating with the objectives of anarchists who elected the Revolutionary Syndicalism as the most adequate tactic for the free society's establishment. Thus, among 1912 and 1919, when was permanently closed by the Department of Public Instruction of the State, "Escola Moderna" promoted direct action and mutualism between yours students, hoping they contribute to the working class's future, but also for the class organisms went beyond the more immediate struggles.

Keywords: Anarchism. Syndicalism. Libertarian Pedagogy. Integral Instruction. Modern School. First Republic

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	11
1	O CAMPO DA PEDAGOGIA LIBERTÁRIA.....	32
1.1	Da matriz proudhoniana à Comuna de Paris	32
1.2	A escola como barricada	50
1.3	A construção da Utopia	61
1.4	O crime de fundar escolas	73
2	ANARQUISMO E CULTURA OPERÁRIA DURANTE A PRIMEIRA REPÚBLICA	84
2.1	Anarquismo, individualismo e cultura operária	84
2.2	O sindicalismo revolucionário na historiografia brasileira	93
2.3	Os Comitês Pró-Ensino Racionalista	114
2.4	Sindicalismo Revolucionário e instrução popular	119
3	O SONHO DE UM TOLSTOIANO	137
3.1	Uma bússola para a desorientação	137
3.2	O gavião e sua colmeia	160
3.3	Pelo trabalho na educação	184
	À GUIA DE CONCLUSÃO	213
	REFERÊNCIAS	217

INTRODUÇÃO

“Elucidação e transformação do real
progridem, na práxis, num condicionamento
recíproco.”

Cornelius Castoriadis

Nos primeiros anos da década de 1980, Francisco Foot Hardman lançou *Nem pátria, nem patrão!* (1983), trabalho pioneiro no campo da cultura operária ao tempo da República Velha. Em sua análise, Foot Hardman assinala o refluxo do movimento social, situação que os sindicatos dos metalúrgicos de São Paulo se propuseram a reverter durante a ditadura militar. Desse modo, o autor reconheceu nas “festas-comício” uma semelhança com a dinâmica esposada pelos trabalhadores, do início do século, no sentido de mobilizar o conjunto da classe¹.

Tal hipótese conduziu Foot Hardman a indagar como estas distintas gerações, afastadas por uma longa historicidade, entreolhar-se-iam perplexas ao perceber que, ciosas de penetrar no “solo fértil” da classe, reconheceram nas festas de propaganda uma estratégia de mobilização para o florescimento do discurso social.

Contudo, podemos estabelecer poucas semelhanças entre os sindicatos de hoje, organizados a partir do processo de redemocratização, e os organismos de classe constituídos cem anos atrás. Por outro lado, desconhecendo a burocratização que caracteriza o movimento sindical contemporâneo, os sindicatos livres, criados nas duas primeiras décadas do século XX, souberam ultrapassar as reivindicações mais imediatas, reconhecendo na cultura popular um meio propício para a inoculação da

¹ “Por classe, entendo um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto na matéria-prima da experiência como na consciência. Ressalto que é um fenômeno histórico. Não vejo a classe como uma “estrutura”, nem mesmo como uma “categoria”, mas como algo que ocorre efetivamente (e cuja ocorrência pode ser demonstrada) nas relações humanas.” THOMPSON, E.P. **A formação da classe operária inglesa - Volume I**. Rio de Janeiro: Editora paz e Terra, 1997, p.9.

revolução social². Nesse sentido, parece-nos que a perplexidade sugerida por Foot Hardman teria como principal característica o espanto dos sindicalistas do presente face à capacidade de seus antecessores em explorar as artes e as letras, bem como o desconforto destes ao perceber que tal prática, devido à crescente valorização da política partidária, terminaria abandonada.

O que se observa é que diferentemente dos sindicatos atuais, vinculados ao Estado desde os anos 1930, os organismos de classe criados durante a República Velha não correram o risco de, como propôs Cornelius Castoriadis (1992, p.170), “assentar a liberdade na negação da liberdade, ou confiar a sua guarda ao seu inimigo principal”. Dessa forma, responsáveis pela própria autonomia, sua práxis³ serviu, enquanto fenômeno histórico, como ferramenta para a autoinstituição da classe a partir de uma consciência coletiva edificada no devir de um conjunto de experiências comuns.

Ao exemplo das pesquisas de Edward Thompson (1997), argumentamos que tal “fazer-se” conjuga prática política e atividade teórica, transformando a classe trabalhadora numa criação histórica que, em última instância, resulta do amadurecimento da consciência dos trabalhadores enquanto tal. Assim, dentre as correntes do pensamento político que orientaram as experiências de luta social preconizadas durante a Primeira República, o anarquismo assumiu considerável destaque, tanto por incidir sobre a prática política daqueles trabalhadores/militantes, quanto por incorporar às suas táticas os desejos, as necessidades e o aprendizado acumulado por estes⁴.

² Sobre o conceito “revolução social”, consideramos as proposições de Errico Malatesta: “Mas nós, anarquistas, não queremos emancipar o povo; queremos que o povo se emancipe. Não acreditamos no bem feito do alto imposto pela força; queremos que o novo modo de vida social surja das entranhas do povo e corresponda ao grau de desenvolvimento atingido pelos homens e possa progredir à medida que os homens progredam. (...) Tomámos a tarefa de lutar contra a presente organização social e de derrubar os obstáculos que se opõem ao advento d’uma nova sociedade em que a liberdade e o bem-estar sejam assegurados a todos. Para conseguir este fim, unimo-nos e procuramos aumentar o mais possível em numero e em força. (...)” (Errico Malatesta, **A Éra Nova**, 09-06-1906)

³ “Chamamos de práxis este fazer, no qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como grande essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia.” CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, p.94

⁴ Com base nas proposições de E.P.Thompson, Alexandre Samis destaca que “Assim pensando, a partir de uma observação mais acurada, a consciência de classe surgia [da mesma forma em tempos e lugares diferentes, mas nunca exatamente da mesma forma]³¹⁵. Os anarquistas, sujeitos também a estas circunstâncias, agiram e formularam teoria em conformidade com seu tempo. Suas táticas, que

Portanto, enquanto atividade teórica formulada a partir das vivências da classe, o estudo assinala é que o anarquismo assumiu diferentes formas históricas ao longo da sua trajetória. Estas, entretanto, encontram como fio condutor o esforço de combate à alienação⁵ dos trabalhadores, tendo como base o federalismo, a ação direta e o apoio mútuo. Por outro lado, consoante ao princípio de que realidades distintas interferem distintamente na autoinstituição da classe, a capacidade do anarquismo de adaptar a teoria à realidade, não o contrário, distancia-o da condição de doutrina capaz de professar uma “ciência da revolução”⁶.

Nesse sentido, o federalismo assume uma função capital para a ideologia anarquista, constituindo o eixo basilar para a edificação de um sistema de organização onde o centro político permanece em toda parte. Como esclarece René Berthier (2011), o princípio proudhoniano de “subsidiariedade”⁷ que orienta as concepções de federalismo e autonomia⁸ libertárias, pressupõe a independência das instâncias que constituem um determinado organograma.

O que pretendemos destacar é que para Pierre-Joseph Proudhon e os demais teóricos do anarquismo, a emancipação dos trabalhadores é produto da sua ação direta, de tal modo que todos os patrimônios produzidos pela classe, inclusive o bem

pretendem espelhar o que de mais revolucionário havia então, não apenas serviram a uma estratégia, mas antes, e por força de toda a dinâmica, eram o fruto do influxo social que irresistivelmente atraía todos naqueles dias.” SAMIS, Alexandre. . **Minha pátria é o mundo inteiro. Neno Vasco, o anarquismo e o sindicalismo revolucionário em dois mundos**. Lisboa: Letra Livre, 2009, p.331

⁵ “A alienação é a autonomização e a dominância do momento imaginário na instituição que propicia a autonomização e a dominância da instituição relativamente à sociedade. Esta autonomização da instituição exprime-se e encarna-se na medida da vida social, mas supõe sempre também que a sociedade vive suas relações com suas instituições à maneira do imaginário, ou seja, não reconhece no imaginário das instituições seu próprio produto.” CASTORIADIS, Cornelius. **Socialismo ou barbárie: o conteúdo do socialismo**. São Paulo: Editora Faísca, 2010, pp.159-160

⁶ “Aceitar um credo com todo o seu cortejo de apriorísticas coerências lógicas é cristalizar o pensamento, o Idea; é fechar os olhos à verdade dos factos; é destruir o livre exame das coisas e doas seres; é castrar a salubérrima ginástica mental das opiniões pessoais – frente ubérrima e indispensável à evolução progressiva da Idea e, concomitantemente da humanidade.” Aforismo de Adolfo Lima, colhido por Deolinda Lopes Vieira. O espólio de Deolinda Lopes Vieira integra o acervo da biblioteca do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

⁷ Cf. BERTHIER, René. **Do federalismo**. São Paulo: Editora Imaginário, 2011, p.31

⁸ “(...) O indivíduo autônomo é aquele que consegue reconhecer em si próprio a existência do discurso do outro, e assim, é capaz de negá-lo ou afirmá-lo (...)” SILVA, Rafael V. **A práxis anarquista: superação da alienação e a busca pela autonomia**. Disponível em <http://passapalavra.info/?p=36985> . Aceso em 25 de março de 2012.

imaterial que constitui sua ideologia, permanecem em constante diálogo com as diferentes realidades históricas nas quais foram germinados⁹. Por conseguinte, a ajuda mútua entre os produtores/consumidores, qualquer que seja sua designação, deve eliminar e substituir o Estado, uma vez que um modelo originado no seio da sociedade burguesa, à revelia da autodeterminação dos trabalhadores, não pode servir de referência para a sociedade dos homens livres.

Conforme se observa ao longo da presente investigação, a ideia de revolução¹⁰ que predominou no Brasil durante as duas primeiras décadas do século XX considerou necessária a reinstituição das funções exercidas pelo Estado, elegendo, para tanto, a atividade coletiva e autônoma dos trabalhadores. Nesta tarefa revolucionária, com vistas a uma sociedade sem pátria ou patrão, floresceu a perspectiva de que uma nova educação, sem prêmio ou castigo, deveria integrar o processo de emancipação da sociedade ao conectar pedagogia e luta social.

Ser coletivamente livre é viver no meio de homens livres e ser livre pela liberdade deles. O homem, já dissemos, não poderia tornar-se um ser inteligente, dotado de uma vontade refletida, e, por conseqüência, não poderia conquistar sua liberdade individual fora e sem o concurso de toda a sociedade. A liberdade de cada um é, portanto, o produto da solidariedade comum. Mas essa solidariedade, uma vez reconhecida como base e condição de toda liberdade individual, evidencia que, se um homem está no meio dos escravos, ainda que fosse seu amo, seria necessariamente o escravo de sua escravidão, e só poderia tornar-se real e completamente livre por sua liberdade. Portanto, a liberdade de todo o mundo é necessária à liberdade; daí resulta que não é absolutamente verdadeiro dizer que a liberdade de todos seja o limite de minha liberdade, o que equivaleria a uma completa negação desta última. Ela é, ao contrário a sua confirmação necessária e sua extensão ao infinito. (BAKUNIN, 2009, p.76)

Para aqueles trabalhadores, de acordo com o conceito de liberdade desenvolvido por Mikhail Bakunin, a emancipação somente poderá ser alcançada quando homens e

⁹ Cf. SAMIS, Alexandre. **Minha pátria é o mundo inteiro. Neno Vasco, o anarquismo e o sindicalismo revolucionário em dois mundos.** *Op.cit.*, p.349

¹⁰ “No plano das idéias, revolução não significa somente tentativa de re-instituição explícita da sociedade. A revolução é essa re-instituição pela atividade coletiva e autônoma do povo, ou de uma grande parte da sociedade. (...)” CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p.173

mulheres conseguirem aprimorar suas potencialidades e delas usufruir, tornando-se seres completos a partir de uma Instrução Integral que estimule nossas habilidades físicas, intelectuais e morais (sociais). Nesta concepção, um indivíduo alcança autonomia quando, além de participar diretamente do processo de produção e repartição, encontra condições de desenvolver suas capacidades intelectuais e artísticas, dominando, ainda, os conhecimentos científicos e a operação das tecnologias.

De acordo com tais argumentos, essa pesquisa pretende identificar como os trabalhadores da cidade de São Paulo, organizados em torno dos seus organismos de classe, procuraram empreender a conexão entre educação e revolução social a partir da fundação de Escolas Modernas, inspiradas em experiências europeias, sobretudo a Escola Moderna de Barcelona. Nestas escolas instituídas à margem do Estado, onde a instrução pelo trabalho substituiu a preparação para o trabalho, a educação das novas gerações permaneceu a cargo dos próprios trabalhadores, tendo como questão central o princípio ético de erradicar as diferenças sociais. Ao mesmo tempo, assinalamos como tal Pedagogia Libertária revela a influência do anarquismo durante a Primeira República, demarcando a amplitude do sindicalismo revolucionário enquanto tática empregada por uma parcela dos libertários organizacionistas.

Para compreender esta forma de mobilização política classista, com vistas à educação para a revolta, faz-se necessário tecer algumas considerações sobre o conceito de anarquismo, a fim de percebermos como este campo do pensamento social, em suas diferentes formas históricas, formulou estratégias e táticas que, por sua vez, elaboraram cabedais reflexivos consoantes aos princípios internacionalistas que os orientam e aproximam. Desse modo, tanto reconhecemos o dístico “educacionistas” como um desígnio insuficiente para classificar os sindicalistas revolucionários debruçados sobre a instrução popular, quanto refutamos a elevação dessa tática do anarquismo de massas à condição de ideologia política autônoma.

Ao destacar a relevância de Pierre-Joseph Proudhon para a construção do conceito “anarquia” tal como empregamos contemporaneamente, George Woodcock (2002) identificou que, se por um lado sua rejeição ao Estado o aproximou de antiautoritários do passado, como William Godwin e Max Stirner, por outro, seu desejo

de promover mudanças radicais na estrutura da sociedade capitalista permitem inseri-lo em um novo contexto, para o qual colaborariam, mais tarde, ideólogos como Mikhail Bakunin, Piotr Kropotkin e Errico Malatesta.

De acordo com essa concepção, apesar das lutas antiautoritárias serem recorrentes ao longo da história do ocidente, assumindo em muitos casos uma conduta avessa ao Estado, o anarquismo enquanto pensamento social foi concebido em um contexto histórico específico. Para Rudolf de Jong (2008), teria surgido no esteio da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), sobretudo após a cizânia, no seio dessa organização, entre os autoritários partidários de Karl Marx e os antiautoritários ligados a Mikhail Bakunin.

O que se observa é que apesar da inspiração proudhoniana em defesa da cooperação entre os indivíduos livres, sem a mediação de um poder estatal, os ideais anarquistas não partiram do entusiasmo generoso oferecido por um cérebro iluminado. Ao contrário, constituíram uma construção coletiva dos trabalhadores com vistas à obtenção de melhores condições de vida e trabalho.

Desse modo, enquanto ideologia que integra as tradições socialistas amadurecidas durante a Primeira Internacional, o anarquismo não pode ser dissociado de seu princípio anticapitalista, nem tampouco concebido à margem do capitalismo. Ao mesmo tempo, podemos entender o anarquismo histórico como um conjunto de práticas socialistas que subordina sua teoria a diferentes contextos específicos, interpretando o movimento operário com o intuito de formular novas estratégias de luta para a emancipação dos trabalhadores. Sorel (1977), abordando o tema da greve geral, caro aos anarquistas vinculados à resistência operária, enfatiza que tal modelo de ação direta não nasceu de reflexões profundas sobre a filosofia da história. Ao contrário, surgiu do acúmulo prático da classe trabalhadora organizada em torno dos seus organismos de classe, cabendo aos seus postulantes amadurecê-la e cultivá-la como instrumento inserido em uma luta mais ampla.

Ainda de acordo com Rudolf de Jong (2008), os anarquistas reivindicam uma sociedade autocontrolável e autogerida, onde a coerção deve ser substituída por formas alternativas de decidir, coletivamente, as questões sociais. Em seu verbe

elaborado para a Enciclopédia Britânica, Piotr Kropotkin estabelece elementos consoantes a essa interpretação, favorecendo a elucidação do tema.

Anarquismo (do grego na- e arch, contrário à autoridade), nome dado a um princípio, ou teoria de vida ou conduta, pelo qual a sociedade é concebida sem governo. “(...) Numa tal sociedade, a harmonia seria obtida não pela submissão às leis ou pela obediência a qualquer autoridade, mas por livres acordos entre os vários grupos, regionais e profissionais, livremente constituídos no interesse da produção e do consumo, bem como para a satisfação da infinita variedade de necessidades de um ser civilizado. Numa sociedade desenvolvida nessas linhas, as associações voluntárias que desde agora começam abranger todos os campos da atividade humana atingiram um campo ainda maior, de modo a substituírem o Estado em todas as suas funções. Elas representariam uma rede cerrada, composta de uma infinita variedade de grupos e confederações de todos os tamanhos e graus, locais, regionais, nacionais e internacionais – temporárias ou mais ou menos permanentes – para todos os propósitos possíveis: produção, consumo e troca, comunicações, medidas de saneamento, educação, proteção mútua, defesa do território, e assim por diante; e, por outro lado, para a satisfação do número sempre crescente de necessidades científicas, artísticas, literárias e sociais. Além disso, essa sociedade não apresentaria nada de imutável. Ao contrário – como se observa na vida orgânica em geral -, a harmonia iria resultar (afirma-se) de um ajuste e reajuste, sempre em mudança, do equilíbrio entre as múltiplas formas e influências. Esse ajuste poderia ser mais facilmente obtido porquanto nenhuma das forças gozaria de proteção especial do Estado. (KROPOTKIN, 1994, pp.159-160)

Como sinalizou Daniel Guérin (1968), apesar da palavra “anarquia” remeter à antiguidade foi Proudhon quem restabeleceu seu sentido etimológico, dissociando-a da ideia de caos a qual fora equiparada pelos defensores da autoridade e do Estado. Posteriormente, com a publicação do semanário *Le Libertaire* pelo pedagogo Sébastien Faure, o termo libertário, que fora usado desde 1858 por Joseph Déjacque¹¹, tornou-se

¹¹ “Figurando entre os signatários do programa da Associação Internacional em 1855, a origem de Déjacque permanece desconhecida. Preso após a revolução de 1848, retornou a Paris no ano seguinte, sendo mais uma vez condenado em função de seus poemas de inspiração socialista. Com o golpe de 2 de dezembro de 1851, que conduziu ao Segundo Império francês, refugiou-se em Londres e nos Estados Unidos, mantendo seu envolvimento com as publicações libertárias. Durante esse período, lançou o periódico “Le Libertaire”, posteriormente reeditado por Faure entre os anos de 1895 e 1914. Retornando à Europa em 1861, foi acometido pela loucura, falecendo em circunstâncias trágicas nessa mesma década.” NETTLAU, Max. **História da anarquia: das origens ao anarco-sindicalismo**. tradução: Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Hedra, 2008, pp.112-113.

gradativamente sinônimo de anarquismo, conduzindo à cunhagem da expressão “socialismo libertário” para designar os defensores da anarquia.

Nesse sentido, dedicados à edificação de uma sociedade formada por homens e mulheres autônomos, os libertários compreendem, em última instância, que a liberdade individual deve permanecer em harmonia com as obrigações comuns, fazendo com que a igualdade e a cooperação, no interior das comunidades interligadas a partir de princípios federativos, constituam o cerne da ideologia anarquista. Para esclarecer tais princípios políticos, Michael Schmidt e Lucien van der Walt (2009) estabelecem o anarquismo insurrecional e o anarquismo de massas como as duas estratégias empregadas pelos libertários ao longo da história.

Dessa forma, reconhecendo como pífios os resultados da Internacional, creditados à conquista de direitos políticos que tornaram os trabalhadores mais receptivos ao reformismo parlamentar, os adeptos do anarquismo insurrecional ofereceram um contraponto aos partidários do anarquismo de massas. Ao acreditar que a propaganda verbal ou escrita não oferecia a eficácia necessária à mobilização da classe, os insurrecionais pretenderam fomentar o levante dos trabalhadores através da propaganda pelo fato, realizando diversos atentados contra os símbolos do Estado e seus signatários.

Edgar Carone (1996) analisa que durante o Congresso de Berna (1876), alguns anarquistas defenderam a necessidade da passagem do discurso à ação. O que se observa é que seguindo tal orientação, os italianos Errico Malatesta e Carlo Cafiero organizaram, no ano seguinte, um assalto à região italiana de Benevento, tendo em sua companhia outros trinta companheiros armados. Após destruírem os arquivos públicos e queimarem os registros de propriedade, distribuíram os valores expropriados ao município entre os pobres, buscando refúgio nas montanhas onde, vítimas da fome e do frio, terminaram presos pelas forças oficiais.

O malogro desse empreendimento contribuiu para a compreensão, por seus próprios autores, de que determinadas ações de propaganda conduziam ao isolamento dos anarquistas, afastando-os da classe trabalhadora. Todavia, em que pese a adesão de Malatesta e Cafiero ao anarquismo de massas, esse episódio não impediu o curso dos atentados. Alguns partidários da propaganda pelo fato terminaram notabilizados

pelos jornais, ávidos em especular sobre seus feitos concretos ou presuntivos. Dentre eles, François Claudius Koëningstein, vulgo Ravachol, foi o mais conhecido de todos, aterrorizando a Terceira República francesa até sua morte precoce, pela guilhotina, aos trinta e três anos de idade (MAITRON, 1981).

Enquanto Fernand Pelloutier¹² apontou ao menos um aspecto positivo na propaganda pelo fato, o de conseguir atrair a atenção dos trabalhadores desiludidos com o socialismo parlamentar para os meios anarquistas, os demais críticos do anarquismo insurrecional mantiveram o consenso de que o uso das bombas ofereceu aos sociais democratas os argumentos de que necessitavam para atingir, indistintamente, o conjunto dos libertários (GUERIN, 1968).

Ao mesmo tempo, pleiteando uma atuação junto aos movimentos sociais que favorecesse a mobilização destes em torno da transformação social, os partidários do anarquismo de massas, ainda que não rejeitassem o emprego da violência enquanto ação revolucionária, associaram o conceito de revolução a um processo que não pode ser decretado por atentados ou insurreições armadas, mas desencadeado pelo amadurecimento da classe através do federalismo, da ação direta e do mutualismo. Nesse sentido, reconhecer esses três conceitos fundamentais para os defensores dessa estratégia, em suas duas formas históricas, constitui a primeira etapa para a análise das idéias e práticas daqueles que priorizaram a organização dos explorados como meio de promover a utopia libertária.

Em setembro de 1866 trabalhadores de diferentes países se reuniram em Genebra, divisando a libertação da classe operária a partir do concurso mútuo e da troca de experiências. Esse primeiro congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores deveria impedir que a burguesia assumisse o protagonismo das revoluções futuras, tal como ocorrera em 1830 e 1848. Na seqüência da guerra franco-

¹² “Nasceu em Paris, a 1 de outubro de 1867. Descendente de uma família burguesa, fez os seus estudos primários em Paris e os seus estudos clássicos primeiro no pequeno seminário de Guérande (d’onde foi expulso, ao cabo de trez anos, após duas tentativas frustradas de evasão), em seguida no colégio de Saint-Nazaire que abandonou depois de ter sossobrado no bacharelado. (...) Em 1895, Fernando Pelloutier entra para a associação dos Cavaleiros do Trabalho francesa (de que em 1898 veio a ser secretario geral), começa a colaborar nos Temps Nouveaux e é nomeado secretario da Federação das Bolsas do Trabalho (posto que conservou até sua morte, mostrando nele uma competencia extraordinaria), e secretario do comité d’ação da Vidraria operária. (...) Morreu aos 33 anos, deixando o exemplo duma bela vida toda a serviço duma idéa, e, coisa excessivamente rara na nossa sociedade corrupta, todos os seus atos foram o reflêcso da Idea.” (Apócrifo, **A Sementeira**, Novembro de 1910)

prussiana, a ferrenha repressão à Comuna de Paris (1871) inviabilizou a realização de um segundo congresso, comprometendo a regularidade dos debates.

Dentro deste cenário político, Karl Marx convocou uma conferência privada na capital inglesa. Na companhia dos exíguos vinte e dois delegados presentes, dentre os quais treze compunham o Conselho Geral, o autor de *O manifesto do Partido Comunista* afirmou o centralismo como orientação hegemônica no interior da Associação, abrindo caminho para a adoção, dois anos mais tarde, da organização partidária como estratégia esposada durante o Congresso de Haia (ENCKELL; *et alii*, 2004).

Por considerar que a Internacional deveria reconhecer e respeitar as diferentes realidades políticas, econômicas e sociais de suas seções, caminhando *pari passu* com essas especificidades, os relojoeiros do Vallon reuniram os dissidentes do Congresso de Haia na região suíça do Jura, dando origem ao Congresso de Saint-Imier. Assim, ao endossar a independência das federações como condição inerente à emancipação dos trabalhadores, optaram pela supressão do poder político em favor da ação direta, elegendo como estratégia a solidariedade de classe em lugar da organização partidária.

Portanto, o princípio da autonomia entre as seções, presente no Congresso de Saint-Imier, a opção pelo protagonismo da classe face sua própria emancipação, assim como o reconhecimento da solidariedade enquanto meio de interação entre os trabalhadores, assinalam que, desde seus primeiros momentos, o anarquismo de massas adotou o federalismo, a ação direta e o mutualismo como estratégias fundamentais para a luta de classes.

Paralelamente, avessos a todo controle econômico e social, os organizacionistas assumiram o papel de “centelhas incendiárias” da revolução, colaborando para a conscientização e a aglutinação dos trabalhadores. Ao mesmo tempo, percebendo os movimentos sociais como “materiais comburentes”, os elegeram como ferramenta capaz de promover os “círculos concêntricos” necessários para a difusão das “ondas revolucionárias”. Como esclarecem Schmidt e van der Walt (2009), essa corrente enfatiza a visão de que apenas os movimentos de massa apresentam condições de produzir a revolução. Geralmente estabelecidos em torno de reivindicações mais

imediatas, caberia aos anarquistas radicalizá-los, transformando-os em alavancas para o socialismo.

Com base no exposto, podemos assinalar que o esforço de tornar cotidiana a luta revolucionária conduziu à bifurcação na estratégia de organizar as massas. Logo, compartilhando o princípio de que a emancipação da classe deve ser obra dos próprios trabalhadores, alguns organizacionistas elevaram os sindicatos à condição de instrumento privilegiado para esse propósito, enquanto outros reconheceram os limites dessas entidades para a realização da transformação social. Todavia, ambos encontram inspiração nas proposições bakuninistas, expostas durante a Associação Internacional dos Trabalhadores, para arregimentar a classe a partir de um projeto antiautoritário de sociedade.

Os estudos assinalam que ao apontar os sindicatos como principais instrumentos da luta operária, os organizacionistas partidários da tática do anarcossindicalismo, expressão que se popularizou a partir do segundo decênio do século XX, defenderam abertamente o controle dos organismos de classe pelos libertários. Ao admitir a greve geral como principal alternativa à via partidária, reconheceram a perfeita adequação daquelas entidades para a superação do capitalismo, alcançando grande expressão na Espanha através da Confederação Nacional do Trabalho (CNT).

Nesse país, a influência do anarquismo sobre os trabalhadores cresceu vertiginosamente até a eclosão da Guerra Civil em 1936. Traduzida para o espanhol por Pi y Margall, a obra de Proudhon colaborou para a difusão do coletivismo ainda em meados do século XIX, favorecendo o ascenso dos princípios libertários e o surgimento de diversos jornais internacionalistas. No último quarto do século, as seções da Internacional já contavam com mais de 15 mil filiados, sendo grande a influência do bakuninismo entre eles. Em 1869, durante o Congresso da Basiléia, a maioria dos delegados espanhóis havia apoiado o ácrata russo em seus embates com Marx, tornando compreensível a participação destes na fundação da Internacional Antiautoritária em Saint-Imier. Quarenta anos mais tarde, finda a chamada “semana trágica de Barcelona”, quando a federação sindical *Solidariedad Obrera* foi severamente reprimida por resistir às pretensões imperialistas no Marrocos, ficou clara a necessidade da construção de uma luta mais efetiva (WOODCOCK, 2002).

No bojo de tais acontecimentos, o segundo congresso regional da *Solidariedad Obrera*, realizado em Barcelona no ano de 1910, converteu-se na assembleia de fundação da Confederação Nacional do Trabalho. Embora inspirada por sua congênere francesa, a Confederação Geral do Trabalho (CGT) de 1895, a CNT permaneceu sob a orientação imediata dos anarquistas espanhóis, que decidiram assumir publicamente sua direção em 1918, durante o Congresso Anarquista Nacional que aconteceu na cidade de Madri.

Desse modo, vinculando explicitamente a CNT ao anarquismo, a tática do anarcossindicalismo teve na figura de Pierre Monatte seu fiel defensor. Em 1907, esgrimindo com Errico Malatesta durante o Congresso Anarquista de Amsterdã, Monatte procurou responder às críticas do consócio italiano, sem dissipar as desconfianças da maioria dos libertários sobre a capacidade dos sindicatos alcançarem, sozinhos, a organização social com a qual sonhavam.

Ao divergir dessa tática, Errico Malatesta (1989) advogou o agrupamento especificamente anarquista como recurso associativo fundamental em torno de um objetivo comum: interferir na ação operária. Por outro lado, percebendo que os sindicatos, apesar de rechaçarem o Estado, não recusam necessariamente a totalidade dos modelos autoritários de organização, Malatesta procurou preservar as associações exclusivamente anarquistas das oscilações de ascendência e descendência comuns às lutas sociais¹³. Essencialmente, o organizacionismo malatestiano, também reconhecido pelo termo especificismo¹⁴, pretendia oferecer aos anarquistas as condições para

¹³ “A diferença essencial entre o sindicalismo e o anarquismo é a seguinte: enquanto o primeiro rechaça o Estado, não rechaça, ao mesmo tempo, toda forma de organização autoritária de sociedade, enquanto o segundo rechaça de um modo absoluto, o princípio autoritário em si, rejeitando, por conseguinte, toda forma de autoridade social.(...)” PANNUNZIO, H. et al. **Sindicalismo Revolucionário**. Madrid: Ediciones Jucar, 1978, p.83.

¹⁴ “A organização específica anarquista é o agrupamento de indivíduos anarquistas que, por meio de suas próprias vontades e do livre acordo, trabalham juntos com objetivos bem determinados. (...) Por meio da organização anarquista, os anarquistas articulam-se no nível político e ideológico, para colocar em prática uma política revolucionária, e conceber os meios – a maneira de se trabalhar – que deverão apontar pra os objetivos finalistas: a revolução social e o socialismo libertário. (...) Esta organização é fundamentada em acordos fraternais, tanto para seu funcionamento interno, quanto para sua atuação externa, não havendo em seu seio relações de dominação, exploração ou mesmo alienação, o que a constitui uma organização libertária.(...)” Federação Anarquista do Rio de Janeiro. **Anarquismo social e organização**. São Paulo: Faisca Publicações Libertárias, 2008, pp. 128-129.

concentrar seus esforços ao serviço da classe, reconhecendo a esfera sindical como um meio, não um fim, para a emancipação dos trabalhadores¹⁵.

Para esse ativista italiano, que após a Comuna de Paris abandonou as ideias republicanas e aderiu ao anarquismo, os organismos de classe não estariam, necessariamente, alinhados aos propósitos revolucionários do socialismo libertário. Embora contribuam para a organização dos trabalhadores, favorecendo a conscientização e o desejo de mudança, os sindicatos permaneceriam expostos aos meios reformistas e conservadores, obrigando as associações restritas aos anarquistas, devotadas ao amadurecimento das concepções libertárias entre seus adeptos, a interferir nas entidades de classe.

A partir dessa concepção, caberia aos libertários manter a independência dos sindicatos frente aos agrupamentos político-partidários, garantindo sua abertura a todas as correntes de pensamento a partir de uma conduta crítica ao capitalismo e ao Estado¹⁶.

¹⁵ “Os anarquistas devem reconhecer a utilidade e a importância do movimento sindical, devem favorecer seu desenvolvimento e fazer dele uma das alavancas de sua ação, esforçando-se em fazer prosseguir a cooperação do sindicalismo e das outras forças do progresso numa revolução social que comporte a supressão das classes, a liberdade total, a igualdade, a paz e a solidariedade entre todos os seres humanos. Mas seria uma ilusão funesta acreditar, como muitos o fazem, que o movimento operário resultará por si mesmo, em virtude de sua própria natureza, em tal revolução. Bem ao contrário: em todos os movimentos fundados sobre interesses materiais e imediatos (e não pode estabelecer-se sobre outros fundamentos um vasto movimento operário), é preciso o fermento, o empurrão, a obra combinada dos homens de idéias que combatem e se sacrificam com vistas a um futuro ideal. Sem esta alavanca, todo movimento tende fatalmente a se adaptar às circunstâncias, engendra o espírito conservador, o temor pelas mudanças naqueles que conseguem obter melhores condições. Frequentemente, novas classes privilegiadas são criadas, esforçando-se por fazer tolerado, por consolidar o estado de cosas que se desejaria abater. Daí a urgente necessidade de organização propriamente anarquista que, tanto dentro como fora dos sindicatos, lutam pela organização integral do anarquismo e procuram esterilizar todos os germes da corrupção e da reação.” MALATESTA, Errico. **Escritos revolucionários**. São Paulo: Novos Tempos, 1989, p.86

¹⁶ “Desta forma, segundo minha opinião, o movimento operário é um meio a ser utilizado hoje para elevar e educar as massas, para o inevitável choque revolucionário. Mas é um meio que apresenta inconvenientes e perigos. Nós, anarquistas, devemos trabalhar para neutralizar esses inconvenientes, evitar esses perigos, e utilizar, tanto quanto possível, o movimento para nossos fins. Isto não quer dizer que desejaríamos, como já foi dito, submeter o movimento operário ao nosso partido. Estaríamos de certo contentes se todos os operários, todos os homens, fossem anarquistas, o que é a tendência ideal de todo propagandista. Mas, neste caso, a anarquia seria uma realidade, e estas discussões seriam inúteis. No estado atual das coisas, queremos que o movimento operário, aberto a todas as correntes de idéias e tomando parte em todos os aspectos da vida social, econômica e moral, viva e se desenvolva sem nenhuma dominação de partido, do nosso assim como dos outros. Pra nós, não é muito importante que os trabalhadores queiram mais ou menos: o importante é que aqueles que queiram, procurem conquistar, com sua força, sua ação direta, e oposição aos capitalistas e ao governo.” *Ibidem*, p.104

Ao redarguir à tática anarcossindicalista, Malatesta apontou as inconveniências dos sindicatos para a supressão do capitalismo, justificando a necessidade da presença dos anarquistas nessas entidades. Por outro lado, condenou qualquer tentativa de controle dos organizacionistas sobre elas, destacando a contradição inerente a essa prática face ao princípio da ação direta. Em sua concepção, a emancipação da classe não poderia ser tutelada por qualquer organização ou partido, mas empreendida pela própria ação transformadora dos trabalhadores conscientes da necessidade ética de erradicar as diferenças sociais.

A *Carta de Amiens*¹⁷, adotada pela Confederação Geral do Trabalho em 1906, expressa a proposta autonomista de Malatesta em relação aos sindicatos, uma vez que defende a aproximação econômica em lugar da organização partidária. Para Malatesta, enquanto a primeira aglutina os trabalhadores em torno das suas necessidades, a segunda os afasta da autogestão, convertendo-os em base para a vanguarda que os partidos pretendem constituir. Por outro lado, ambicionando forjar uma central sindical submetida ao controle direto dos trabalhadores, esse documento se tornou a “carta magna” do sindicalismo revolucionário, dístico que denominou a tática malatestiana de intervenção anarquista nessa parcela do movimento social.

¹⁷ “A CGT agrupa, fora de toda a escola política, todos os trabalhadores conscientes da luta a travar pelo desaparecimento do salariedade e do patronato. O congresso considera que esta declaração é o reconhecimento da luta de classes que opõe, no terreno económico, os trabalhadores em revolta contra todas as formas de exploração e de opressão, tanto materiais como morais, utilizadas pela classe capitalista contra a classe operária. O Congresso precisa esta afirmação teórica com os seguintes pontos. No trabalho reivindicativo quotidiano, o sindicato procura a coordenação dos esforços operários e a melhoria do bem estar dos trabalhadores através da consecução de melhorias imediatas tais como diminuição das horas de trabalho, aumento dos salários, etc. Mas este labor é apenas um dos aspectos da tarefa do sindicalismo: ele prepara a emancipação integral que só pode realizar-se pela expropriação capitalista; preconiza como meio de acção a greve geral e considera que o sindicato, hoje agrupamento de resistência, será no futuro, o agrupamento de produção e de repartição, base da reorganização social. O Congresso declara que esta dupla tarefa, quotidiana e futura, decorre da situação de assalariados que pesa sobre a classe operária e que faz com que todos os trabalhadores, quaisquer que sejam as suas opiniões ou as suas tendências políticas ou filosóficas, tenham por dever pertencer ao agrupamento essencial que é o sindicato. Como consequência, no que respeita aos indivíduos, o Congresso afirma a inteira liberdade para o sindicalizado de participar, fora do agrupamento corporativo, nas formas de luta que correspondam à sua concepção filosófica ou política, limitando-se a pedir-lhes, em troca, não introduzir no sindicato as opiniões que professa fora dele. No que respeita às organizações, o Congresso declara que a fim de que o sindicalismo atinja o seu máximo efeito, a acção económica se deve exercer directamente contra o patronato, não tendo as organizações confederadas, enquanto agrupamentos sindicais, que se preocupar com os partidos e seitas que, fora e ao lado deles, podem perseguir, com plena liberdade, a transformação social. E.A.” Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Carta_de_Amiens. Acesso em 20 junho de 2011.

Dessa forma, harmonizadas pelo desejo de fazer emergir uma sociedade livre, embasada pelos princípios libertários, as duas formas históricas do anarquismo de massas não aspiraram ao poder do Estado, mas divergiram sobre o papel dos sindicatos na construção do socialismo. Enquanto os adeptos da tática anarcossindicalista reconheceram os organismos de classe como laboratórios primordiais para as relações inspiradas na ação direta, no mutualismo e no federalismo, os sindicalistas revolucionários entenderam que essa apreciação confundia a ideologia ácrata com a forma de atuação junto às massas.

Assim, recusando as lutas partidárias, os organizacionistas malatestianos avalizaram a tática do sindicalismo revolucionário, visando contrapor os trabalhadores às políticas do Estado burguês. Evitando que os desgastes acumulados pelas entidades de classe atingissem suas associações específicas, comprometidas com a radicalização dos movimentos sociais, divisaram uma ação sindical para além das lutas imediatas, envolvendo os trabalhadores em projetos mais ousados na edificação do socialismo.

Fernand Pelloutier, que subscreve esse modo de intervenção no meio social, salientou no jornal *Les Temps Nouveaux* que os organismos de classe representam um meio para o socialismo libertário, podendo constituir, de acordo com a capacidade de influência dos anarquistas em seu seio, uma verdadeira “escola prática do anarquismo” (GUERIN, 1968). Na função de secretário da Federação Internacional das Bolsas de Trabalho, Pelloutier estimulou, para além dos fundos de solidariedade e agências de emprego, a instauração de bibliotecas e cursos noturnos voltados para a emancipação do proletariado. Desse modo, tendo os sindicatos como “vetor social”, esse libertário francês procurou introduzir no cotidiano dessas entidades a atenção dispensada pelos anarquistas às questões educacionais, mobilizando-as para aspectos que superavam o imediatismo corporativista.

A Bolsa do trabalho é simultaneamente um centro de resistência à opressão capitalista e o núcleo dessa sociedade eqüitativa, cuja implementação todos nós nos esforçamos para realizar. A Bolsa, ao aproximar as diversas corporações, habituando-as a discutir em comum as questões que as interessam, mostra-lhes que em todas as manifestações da vida social, na oficina bem como no lar, os males dos quais elas sofrem são semelhantes e que devem ser os meios para

obter uma condição mais suportável. Por aí se desenvolve esse sentimento de solidariedade ao qual o proletariado deverá sua emancipação. (PELLOUTIER *apud* CHAMBAT, 2006, p.60)

Também preocupado com a autoformação dos trabalhadores, Pelloutier propôs uma instrução que esclarecesse a “ciência de sua infelicidade”, subvertendo a lógica da ascensão que, ainda hoje, predomina nos modelos tradicionalmente oferecidos. Em lugar da educação para a cidadania, as escolas autônomas deveriam suscitar a educação para a revolta, conectando pedagogia e luta social. Neste sentido, habilitado à “colaboração inteligente”, o “anticidadão” poderia superar a condição de “acessório inconsciente” nas “engrenagens” do Capital, exercendo sua liberdade através da ação direta e do auxílio mútuo (CHAMBAT, 2006, p.56).

O presente estudo destaca, por outro lado, que ao considerar a educação como uma verdadeira tarefa revolucionária, Pelloutier inoculou a ação direta e o mutualismo no âmago das associações classistas, popularizando os princípios da anarquia. Convicto da emancipação da classe através dos postulados do socialismo libertário, sua atuação na CGT constituiu um expoente do sindicalismo revolucionário na França. Por conseguinte, ao sugerir o amadurecimento dos trabalhadores, desde tenra idade, defendeu a fundação de escolas ligadas aos sindicatos e não apenas aos meios estritamente anarquistas. O que se observa é que transpareceu a orientação, cara aos organizacionistas adeptos do sindicalismo revolucionário, segundo a qual o movimento específico anarquista não constitui uma alternativa à organização do conjunto das classes exploradas, mas uma ferramenta capaz de interferir no meio social sem comprometer os fundamentos ideológicos dos libertários.

Tomando consciência de que o ensino estatal obedece a um plano condicionador, alienante, o trabalhador sindicalista aderiu ao movimento pedagógico renovador. (...) E para opor-se à “patrioteira educação moral e cívica”, encarregada de introduzir no inconsciente da infância a concordância com a discriminação social, principalmente nos filhos dos assalariados, os únicos que produzem riquezas, fundou suas próprias escolas, dentro dos sindicatos e/ou a eles vinculadas. (RODRIGUES, 2004, p. 23)

A partir dessa perspectiva, o sindicalismo revolucionário postulado pela CGT salienta a necessidade da integração entre revolução e educação no processo de emancipação dos trabalhadores. Por outro lado, influenciado pelos postulados de Proudhon, opõe o princípio federativo à centralização estatista, reconhecendo que nenhum modelo educacional prescinde à ideologia que o produz. Ainda de acordo com o pensamento proudhoniano, substitui o utilitarismo da educação burguesa pela politecnicidade da aprendizagem, capaz de associar projetos educativos e sociais.

De tal modo, para além de formar operários melhor qualificados, as oficinas-escola deveriam oportunizar a análise da sociedade, discutindo os meios para a construção da revolução social ao experimentar relações humanas pautadas nos princípios libertários. Como responsável pela promoção da instrução pública, o movimento social ultrapassa, nessa lógica, a simples função de correia de transmissão das orientações partidárias ou de gestor das reivindicações imediatas. Em outras palavras, os trabalhadores organizados passam a ser responsáveis diretos por sua autoemancipação, buscando alcançá-la, entre outros recursos, pela autoformação.

Portanto, ancorados nessas considerações sobre o anarquismo, abordamos em nosso primeiro capítulo as experiências pedagógicas levadas a cabo por Paul Robin e Francisco Ferrer y Guardia. Dessa maneira, à luz dos conceitos fundadores da educação libertária, desde sua matriz proudhoniana até as contribuições teóricas de Mikhail Bakunin, Piotr Kropotkin e Élysée Reclus, almejamos estabelecer como as obras *Manifesto a los partidos de la educacion integral* (1981) e *La Escuela Moderna* (1976), escritas respectivamente por aqueles dois educadores, assumiram os conceitos Demopédia e Instrução Integral como norte para as realizações libertárias no campo da educação.

Com o propósito de investigar como a historiografia brasileira subestimou a influência do anarquismo entre os operários da Primeira República, bem como elevou a tática sindicalista revolucionária à condição de parcela autônoma do pensamento político e social, tratamos, em nosso segundo capítulo, as frequentes generalizações e anacronismos que orientam as análises mais recentes acerca da estratégia organizacionista. Ao mesmo tempo, destacamos a relevância da instrução popular para os sindicalistas revolucionários, bem como estes a conceberam como recurso

privilegiado para a mobilização da classe. Com efeito, o reforço do binômio pensamento e ação, presente na literatura, no teatro e demais espaços de formação operária, assumiu uma direção inversa da separação que ainda se faz entre trabalho manual e intelectual, constituindo um ponto de inflexão em favor da revolução social.

Finalmente, com o terceiro e último capítulo da tese, avaliamos especificamente a Escola Moderna n.1 de São Paulo, criada pela iniciativa do Comitê Pró-Ensino Racionalista constituído em 1909. Tal iniciativa, dedicada à formação de trabalhadores habilitados a estabelecer suas próprias condições de luta, funcionou entre os anos de 1912 a 1919, quando foi fechada sumariamente pelo governo paulista. Nosso estudo salienta que as Escolas Modernas, invertendo a orientação das discussões contemporâneas acerca da presença dos sindicatos nas escolas, estabeleceram a importância das escolas nos sindicatos, experimentando uma estratégia de luta pautada na rejeição dos modelos educacionais tradicionalmente oferecidos. Consequentemente, por compreendermos que um currículo escolar engloba os valores estimulados no espaço da escola (MOREIRA; SILVA, 2006), abordamos, nesse capítulo, tanto o conceito de “neutralidade” quanto o esforço de denúncia, dessas escolas libertárias, ao doutrinamento ideológico empreendido pelos modelos estatal e confessional.

Desse modo, analisamos os meios que a Escola Moderna n.1 de São Paulo dispôs para elaborar seus jornais didáticos (politizando o processo de aprendizagem), instituir turnos diurno e noturno (adequados às necessidades da comunidade), valorizar a higiene (face às epidemias que causavam a morte dos trabalhadores à época), estimular o gosto pelas ciências e as artes (algumas inacessíveis à classe operária) e adotar posturas antiautoritárias vivenciando relações inter-pessoais consoantes aos princípios libertários.

Portanto, para reconhecer como seu diretor, o anarquista e professor espírita João Penteado procurou elevar a educação e o trabalho como patrimônio de todos, envolvendo toda a comunidade em torno de uma mesma luta por autonomia, consultamos os textos produzidos por aqueles que tomaram parte desse “ninho de liberdade”.

Ao balizarmos nossa pesquisa na leitura dos jornais libertários da época, corresponsáveis pela difusão Pedagogia Libertária no Brasil, priorizamos os

documentos confeccionados pela própria comunidade escolar, denominados *Boletim da Escola Moderna e O Início*.

Tais fontes, de capital importância para a compreensão deste episódio da história da educação no Brasil, constam nos arquivos públicos de São Paulo e Rio de Janeiro, destacadamente o Arquivo Público do Estado de São Paulo (acervo DOPS/DPPS), Arquivo Edgar Leuenroth (Universidade de Campinas), Arquivo João Penteado (Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo) e Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, bem como os Centros de Cultura Social paulista e carioca, cuja Biblioteca Social Fábio Luz mantém vínculo com o *Centre International de Recherches sur L'Anarchisme* (CIRA).

O presente estudo contou, ainda, com o financiamento da CAPES para a realização de pesquisas nos arquivos lisboetas, durante o período de janeiro a março de 2014. Desse modo, considerando o propósito internacionalista dos libertários envolvidos com a Instrução Racionalista, procuramos reconhecer as afinidades entre seus métodos educacionais, apontando a hipótese de que, desconhecendo fronteiras políticas ou geográficas, solidarizaram-se na construção de uma mesma utopia. Para tanto, contamos com a incansável colaboração do professor doutor Joaquim Pintassilgo, que nos orientou durante as consultas aos arquivos da Biblioteca Nacional de Lisboa, assim como os espólios do casal Pinto Quartim e Deolinda Lopes Vieira, recolhidos à Biblioteca do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Ao mesmo tempo, o convívio com os pesquisadores do Laboratório Educação e República (LER/PROPED/UERJ), reunidos em torno da condução generosa da professora doutora Lia Faria, permitiu ao pesquisador encontrar, conforme suas limitações, o equilíbrio possível entre a própria orientação política e seu objeto, a Instrução Integral, conceito amplamente investigado pelo grupo. Afinal, iniciada com o desejo individual de compreender a trajetória da Pedagogia Libertária, a presente tese também constitui uma ação militante, um esforço voluntário de colaboração para o preenchimento da lacuna, ainda considerável, sobre esse tema pouco visitado pela historiografia da educação.

Durante a última das cinco fases do concurso para professor efetivo do Colégio Pedro II, nós, os candidatos aprovados nas etapas eliminatórias, fomos informados

sobre a possibilidade de recebermos, dada nossa condição, uma pontuação extra no exame de seleção para contratações temporárias. Naquela ocasião, desconfiando do convite, um candidato que eu conhecia de vista, uma vez que trabalhávamos em turnos opostos no Colégio Estadual João Alfredo, indagou se eu poderia retornar ao pavilhão da Reitoria naquela tarde, com o intuito de colher os contatos daqueles que fariam o teste em outro momento.

Entre os contatos recolhidos, apenas outros cinco concorrentes decidiram engajar-se conosco numa luta que, ao final de 24 meses, conquistaria o ingresso de mais cem docentes no tradicional colégio carioca. Durante os anos de 2003 a 2004, período no qual nos consumimos em incessantes visitas aos jornais, emissoras de televisão, associações escolares e ministérios federais, a única instância da escola a reconhecer nossa demanda como uma questão institucional foi o Sindicato dos Servidores do Colégio Pedro II (SINDSCOPE).

Diante do exposto, creio que seja possível dizer que aderimos primeiro ao SINDSCOPE, para depois ingressarmos no quadro docente da rede federal de ensino. Durante os anos iniciais como professor no Pedro II, a proximidade com Alexandre Samis permitiu que eu compreendesse, finalmente, a ideologia que ancorava sua proposta organizativa, deflagrada com a proposta de coletar os contatos entre os interessados em valer nosso direito.

A partir dessa nova convivência, descobri gradativamente a história de uma ideologia marginalizada, amputada do seu tronco sindical e condenada à obscuridade pela academia. Ao mesmo tempo, interessou-me a preocupação dedicada pelos libertários à educação, sobretudo por favorecer a compreensão mais ampla e crítica acerca dos métodos empregados no Colégio Pedro II.

Para colaborar com o SINDSCOPE, aproximando-o ao modelo de sindicalismo de resistência que julgamos pertinente, passamos a defender, eu e Alexandre Samis, sua aproximação com outros movimentos sociais, bem como a Pedagogia Libertária como bandeiras de curto e médio prazo. Em Maceió, durante um congresso do nosso sindicato nacional (SINASEFE), conseguimos a aprovação, por unanimidade de votos, de uma tese sindical que propõe tais bandeiras de luta. A essa altura, cientes de que recuperávamos concepções de sindicato e educação análogas às reivindicadas faz cem

anos, optei por suspender a participação direta no movimento social para concentrar as energias no estudo da Instrução Racionalista.

Nesse esforço de esclarecer a relação entre o sindicalismo revolucionário e a Pedagogia Libertária, inserindo-os na genealogia do anarquismo de massas, o pesquisador tentou evitar o fetichismo do ineditismo, ainda que aponte documentos que ainda não foram avaliados em estudos anteriores. Assim, nossa análise acerca da relação entre as Resoluções do Congresso Operário Brasileiro de 1906 e os materiais produzidos pela Escola Moderna n.1 procura lançar novas perspectivas sobre arquivos já visitados por outros trabalhos. Paralelamente, à luz de uma determinada tradição de socialismo, o texto se debruça sobre a instrução popular promovida pelo sindicalismo revolucionário, identificando a associação entre a educação e a construção de uma humanidade livre, sem pátria ou patrão.

Em última análise, levantamos a hipótese de que os trabalhadores/militantes envolvidos com a Escola Moderna de São Paulo, ao ultrapassarem os limites da ação sindical, inseriram as crianças como parte ativa no processo de transformação social, seguindo o postulado proudhoniano segundo o qual, “a cada um segundo suas condições”. Tal concepção ressignificou o papel dos sindicatos, bem como do próprio espaço escolar, semeando o germe da utopia libertária através da relação entre pedagogia e luta social. Por outro lado, indo mais além, demonstrou que o trabalhador “se não pode agir sobre o conjunto do mundo senão de maneira infinitesimal, pode agir ao menos sobre si mesmo, trabalhar para libertar-se pessoalmente de todas as idéias prontas ou impostas e reagrupar em torno de si amigos que vivem e agem da mesma maneira” (RECLUS *apud* ANTONY, 2011, p.51).

1 O campo da Pedagogia Libertária

A única missão da ciência é esclarecer a vida, não governá-la.

Mikhail Bakunin

1.1 Da matriz proudhoniana à Comuna de Paris

Em nossa opinião, a administração central, depois de formulado um programa de estudos que compreenda somente as noções mais essenciais e de utilidade pública, deixaria nas mãos da municipalidade a soma de tudo que pareça positivo e útil em relação às famílias, aos costumes e às indústrias da região, a escolha de seus professores, a abertura e a direção das suas escolas.

Eugène Varlin

No campo da ciência política e social, Pierre-Joseph Proudhon é considerado o artífice da filosofia do trabalho, tanto por conceder às mãos uma importância capital na construção do conhecimento, quanto por reabilitar em sua obra os ofícios manuais. Para o “pai do anarquismo”, apodo com o qual conquistou celebridade entre seus contemporâneos, a aversão ao chamado “trabalho braçal” se desenvolveu *pari passu* à sedimentação das desigualdades sociais. Portanto, o sistema capitalista seria responsável pela segregação entre aqueles que prevalecem de determinados conhecimentos no exercício de suas funções, usufruindo o direito instituído do mando, e

os que não possuem nada além de seus próprios corpos, permanecendo sob a condição de explorados (DOMMANGET, 1974).

Ao se dedicar à superação dessa divisão entre eleitos e réprobos, Proudhon encontrou no federalismo autogestionário um caminho para a superação das dicotomias sociais. Portanto, sua concepção política pressupõe que as relações humanas devem ser reguladas pela colaboração e pelo trabalho, formando, os produtores, uma sociedade onde saber e fazer se complementam em todas as esferas da atividade humana. Em outras palavras, ao assumir a gestão de suas demandas os trabalhadores devem encontrar estratégias para amadurecer e compatibilizar desejos individuais e interesses coletivos.

O pensador, tendo nascido em uma família de pequenos artesãos de origem camponesa, iniciou sua formação acadêmica graças a uma bolsa de estudos. Contudo, o agravamento da dificuldade financeira impôs o abandono do curso, levando-o ao aprendizado do ofício de tipógrafo por meio do qual manteve a continuidade das leituras. Autodidata, travou contato com os escritos de Charles Fourier, envolvendo-se cada vez mais com as ideias socialistas. Após a notabilidade que conquistou com a publicação de *O que é a propriedade?*, aproximou-se de uma organização clandestina de trabalhadores têxteis cuja denominação (Mutualistas), marcou a designação pela qual seu socialismo libertário acabou eternizado (TOMASI, 1988).

Por outro lado, avessa à autoridade e preocupada em explicar como suas diferentes expressões são deturpadoras da sociedade, promovendo a escravidão e a injustiça, a filosofia política de Proudhon estabelece uma crítica severa ao capitalismo, apontando mecanismos revolucionários de transformação rumo a uma nova organização social. Por conseguinte, ao lançar as bases do anarquismo, o mutualismo proudhoniano defende a emancipação política e econômica enquanto tarefa da própria classe trabalhadora, que precisaria estabelecer a ajuda mútua como condição essencial para a luta de classes. Ainda segundo o libertário francês, os trabalhadores devem organizar cooperativas autogestionárias a partir de suas necessidades materiais e intelectuais. De tal modo, mantendo uma relação de reciprocidade pautada pelos princípios federativos, tais associações poderão administrar a produção e o consumo.

Como reflexo dessa proposta, o sistema educativo sugerido por Proudhon considera que a sociedade deve assumir diretamente a formação de seus membros, evitando qualquer concentração de poder. Para tanto, a gestão da instrução pública deve permanecer descentralizada, ficando as unidades produtivas, federadas e autônomas entre si, responsáveis pela educação dos futuros produtores. Desde tenra idade, ocupando um lugar de destaque na vida de cada indivíduo, o trabalho passa a orientar, também, a pedagogia proudhoniana (CODELO, 2007).

É preciso chegar à hipótese extrema, aquela onde o povo entra em massa no governo, preencha todos os poderes, e sempre deliberando, votando, executando, como numa insurreição, sempre unânime não mais tem acima dele nem presidente, nem representantes, nem comissários, nem país legal, nem maioria; numa palavra, o povo é legislador único na coletividade e único funcionário. (PROUDHON, 1998, p.94)

Conforme observamos ao longo da pesquisa, a democracia direta concebida por Proudhon pressupõe uma nova proposta educacional, capaz de elevar a instrução pública a um lugar de destaque na emancipação dos trabalhadores. Portanto, tal característica a coloca em oposição aos modelos estatal e confessional ajustados à ordem estabelecida. Ao relacionar a valorização do trabalho com o campo da educação, o libertário assinala que o sistema capitalista jamais poderá oferecer uma instrução voltada aos interesses da revolução social. Cômico dessa realidade, Proudhon propôs a integração da pedagogia ao processo de emancipação da classe, reconhecendo que ambos devem ser obra dos trabalhadores.

A inteligência dos seres conscientes tem por base e condição o sentir-se. Para conhecer o homem é indispensável que se sinta. Daí o empenho do das instâncias do poder em perseguir e rechaçar as reuniões populares, as assembléias, as associações, tudo o que pode despertar nas classes proletárias a consciência de si mesma. (PROUDHON, s.d., pp.21-22)

Dessa forma, a pedagogia preconizada por Proudhon ficou conhecida pela expressão Demopédia¹⁸. Nessa instrução do povo pelo povo, a complementaridade entre formação intelectual e profissional serviria como alavanca para o socialismo libertário, articulando educação e trabalho ao promover a superação dos jugos estatista e religioso que alimentam a divisão de classes (LENOIR, 2007).

Conseqüentemente, a inserção da ação revolucionária no cotidiano das escolas acentuaria a inflexão indissolúvel entre as instruções científica e profissional na formação de sujeitos conscientes, instituindo a democracia e o trabalho como aspectos significativos para a constituição de uma politecnia da aprendizagem. Nesse sentido, enquanto a democracia remete à necessidade da universalização do ensino, bem como à autogestão das escolas, o trabalho assume a função de principal instrumento pedagógico, encontrando nas oficinas uma possibilidade de integração dos conhecimentos teóricos e práticos.

Nenhuma revolução será fecunda sem considerar uma renovação na instrução pública. Querem perpetuar a pobreza sobre a terra, os crimes de guerra, as agitações e o despotismo? Perpetuem o proletariado.” (PROUDHON *apud* TOMASSI, 1988, p.92)

Ao mesmo tempo, contrária à polarização entre pensar e fazer, a educação politécnica prevista por Proudhon propõe que a generalidade preceda a especialização, visando evitar qualquer forma de alienação. Portanto, ao inviabilizar a compreensão do processo produtivo, a divisão da sociedade entre os que utilizam o pensamento e os que trabalham mecanicamente representa, para a pedagogia proudhoniana, um dos paradigmas do capitalismo. De acordo com Hugues Lenoir:

A educação foi para Proudhon uma constante preocupação, e a educação do povo pelo povo, a demopédia, uma exigência permanente. Sua concepção da educação é simultaneamente ampla e estreitamente

¹⁸ Proudhon concebe a democracia como “demopédia”, quer dizer, como a ação esquecida no momento até pelos políticos e dedicada a preparar todos os homens sem distinção para a liberdade e para o exercício do poder. Devotado de corpo e alma a essa obra de redenção, dirige-se à parcela do proletariado que melhor conhece e pela qual pode ser melhor compreendido, ou seja, os agricultores e pequenos artesãos.” TOMASSI, Tina. **Breviario del pensamiento educativo libertário**. Madrid: Ediciones Madre Tierra; Cali: Asociacion Artística “La Cuchilla”, 1988.p.95.

articulada com o trabalho. Ele preconiza, com efeito, a igualdade entre a formação intelectual e a formação profissional que ele denomina “politecnicidade da aprendizagem”. Ela é, além do mais, um instrumento de realização do indivíduo e uma alavanca de emancipação social. Para ele, “a organização do ensino é simultaneamente a condição da igualdade e a sanção do progresso”. Mas, para isso, ela deve emancipar-se por sua vez, do julgo estatista ou religioso que não visa, pela instrução elementar, senão a encerrar a juventude e o futuro produtor “na certeza de suas funções parcelares pois, sem garantia e sem controle das associações operárias, a criança enviada às escolas será sempre um jovem servo adestrado para a servidão, no melhor dos interesses e da segurança das classes superiores”. Ora, acrescenta Proudhon, “queremos trabalhadores civilizados e livres” (LENOIR, 2007, p.19)

Ainda segundo o libertário francês, os modelos educativos que separam a escola do trabalho não servem à classe trabalhadora, pois não apresentam nenhuma correlação com seus interesses. Contrariamente a esses modelos, a politecnicidade da aprendizagem, enquanto instrumento de emancipação social, pode inserir os jovens no mundo do trabalho de maneira crítica e autônoma, preparando-os para uma vida laboriosa que não os reduza à condição de simples mão de obra para as fábricas burguesas (CODELO, 2007).

A indústria exige do aluno mais tempo que a gramática, a aritmética, a geometria, mesmo a física: porque o operário não tem somente de exercitar a sua inteligência e enriquecer a sua memória; é preciso que ele execute com a sua mão o que a cabeça compreendeu: é uma educação ao mesmo tempo dos sentidos e da inteligência. (PROUDHON *apud* DOMMANGET, 1974, p.281)

Conforme explicitado anteriormente, a politecnicidade da aprendizagem representa para Proudhon uma maneira de preparar seres humanos completos, capazes de agir e pensar sem estabelecer uma distinção artificial entre esses dois aspectos da vida. Neste sentido, capacitados a participar efetivamente do mundo do trabalho na condição de aprendizes, os filhos da classe trabalhadora inserir-se-iam integralmente no contexto produtivo durante o ensino secundário, adquirindo o hábito da ação direta desde muito jovens. Por consequência, encontrariam nessas condições um ambiente favorável para a tomada da consciência de si, da sociedade, do mundo e do processo de produção material que, descuidada tal pedagogia, certamente os dominará (GALLO, 1995).

O vosso aluno nasceu empreendedor ou devastador? Gostaria de exercitar-se na madeira, na pedra ou no ferro? O seu cérebro, dotado de uma grande força de objetivação, só admite representações concretas e imagens? Livrai-vos de iniciá-lo por abstrações e leis! Dai-lhe ferramentas para manejar, árvores ou pedras para trabalhar, chegará o tempo em que, da prática, ascenderá à teoria; e, ao passo que, para outro, a inteligência precede a acção, para ele será a acção que precederá a inteligência. (PROUDHON *apud* DOMMANGET, 1974, p.299)

O que sinalizamos é que Proudhon, ao perceber que o desenvolvimento gradativo da divisão do trabalho compromete o conhecimento e a autonomia dos trabalhadores, exaltou os ofícios manuais e sua importância no processo formativo. Ciente da integração entre ação e teoria, reconheceu no concreto a origem do abstrato, lembrando que os conhecimentos permanecem condicionados às experiências. Essas impressões, adequadas à concepção de que o par antinômico¹⁹ tese e antítese permanecem em constante tensão sem resultar numa síntese, transformam a escola-oficina em um ambiente verdadeiro, não ficcional, onde a supressão do salariado e o controle direto da produção, pelos produtores, tanto alteram o espaço político da escola para espaço econômico, quanto convertem o espaço econômico da oficina em espaço político.

Nascido e criado no seio da classe operária, pertencendo-lhe ainda pelo coração e pelas afeições, sobretudo pela comunidade de sofrimento e de desejos minha maior alegria, se eu obtiver os sufrágios da academia, seria trabalhar sem descanso, pela filosofia e pela ciência, com toda a energia de minha vontade e todos os poderes de meu espírito para a melhoria física, moral e intelectual daqueles que eu me aprazo em nomear meus irmãos e meus companheiros; (...)" (PROUDHON, 1980, p.14)

Ao reconhecer as necessidades físicas, intelectuais e morais (sociais) apontadas por Proudhon, Mikhail Bakunin formulou um conceito de Instrução Integral que,

¹⁹ Para Jean Bancal (1984), distinguindo da concepção dialética de Hegel, os pares antinômicos para Proudhon não estabelecem, necessariamente, uma relação permanentemente antagônica. Apesar de contraditórios, podem equilibrar-se ao serem confrontados, estabelecendo-se desse embate uma tensão contínua em lugar da superação proposta pela "síntese" hegeliana. Decorrente dessa cadeia de "pares antinômicos" formulada por Proudhon, as transformações sociais ocorreriam a partir de uma "dialética serial", cuja oposição constante seria a grande responsável por todos os processos de mudança.

complementando a Demopedia, orientou as experiências libertárias no campo da educação. Consoante aos postulados proudhonianos, denunciou a função política das escolas burguesas, revelando o comprometimento destas com a manutenção do fosso entre classes. Assim, compartilhou com aquele pensador francês a noção de que a organização da sociedade deve ser orientada por uma filosofia do trabalho²⁰, capaz de garantir a supressão da propriedade e das diferenças entre as atividades manuais e intelectuais.

A instrução deve ser igual em todos os graus para todos; por conseguinte, deve ser integral, quer dizer, deve preparar as crianças de ambos os sexos tanto para a vida intelectual como a vida do trabalho, visando a que todos possam chegar a ser pessoas completas. (BAKUNIN, 2003, p.78)

Dessa forma, incompatível com a estatização e a mercantilização do saber, empregados no sistema capitalista como instrumento de dominação, a instrução sugerida por Bakunin envolve tanto o estudo científico quanto a operacionalidade das tecnologias, articulando educação e trabalho por meio da politecnicidade da aprendizagem.

Contrário a toda e qualquer dominação, Bakunin se preocupou com a formação do homem livre, capaz de resistir a qualquer estratégia de controle social. Em sua concepção, a liberdade inexiste sem a igualdade, de maneira que todo indivíduo deve encontrar os meios necessários ao alcance de sua individualidade²¹. Contudo, longe de harmonizar seu discurso com os princípios da filosofia política burguesa, o anarquista russo não legitimou a desigualdade como resultado inerente aos diferentes empenhos individuais.

É preciso que esteja convencido de que, sendo o trabalho o único produtor de riquezas sociais, aquele que tirar proveitos sem trabalhar é um explorador do trabalho do outro, um ladrão, e de que o trabalho,

²⁰ “Temos aqui, portanto, explicitado o que entendemos, partir de Proudhon por trabalho: “É a ação inteligente do homem sobre a natureza com vistas à satisfação de suas necessidades e à realização pessoal.” KASSICK, Clóvis Nicanor. **Raízes da organização escolar (heterogestionária)**. In PEY, Maria Oly (org.) **Esboço para uma história da escola no Brasil: algumas reflexões libertárias**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.p.86.

²¹ “No sentido mais abstrato, “liberdade” significa a ausência de obstáculos externos para a realização de desejos.(...)” RUSSEL, Bertrand. **Ensaio Céticos**. tradução: Marisa Motta. Porto Alegre: L&PM Editores, 2008.p.157

sendo a base fundamental da dignidade humana, único meio pelo qual o homem conquista e cria realmente sua liberdade, todos os direitos políticos e sociais deverão, daqui em diante, pertencer unicamente aos trabalhadores.” (BAKUNIN, 2002, p.59)

Mediante o estabelecimento do trabalho como único produtor de riquezas sociais, Bakunin classificou os proprietários dos meios de produção como usurpadores que exploram e usufruem do esforço alheio. De cada um segundo seus meios, a cada um conforme seu trabalho, eis como o ácrata russo procurou impedir que a liberdade continue a ser uma quimera.

Conforme analisamos anteriormente, Proudhon condiciona a planificação social pelo trabalho à capacidade organizativa dos produtores²². Ao partir dessa premissa, Bakunin tomou a liberdade como um fato cultural, concluindo que o homem apenas pode conquistá-la ao assumir-se plenamente. Assim, propôs uma Instrução Integral em que teoria e prática se complementam, permitindo a construção de uma sociedade livre do senhorio e da escravidão.

O ensino geral deve preparar os adolescentes para livremente escolherem o grupo especial de habilidades e, entre elas, as habilidades particulares pelas quais sintam mais afeição. Uma vez nesta segunda fase do ensino industrial, farão as primeiras aprendizagens de trabalho sério sob a direção de seus professores. Além do ensino científico e industrial, existirá necessariamente o ensino prático, ou melhor, uma série sucessiva de experiências de moral, não divina, mas sim, humana. A moral divina baseia-se nestes dois princípios imorais: o respeito à autoridade e o desprezo pela humanidade. A moral humana, pelo contrário, fundamenta-se no desprezo à autoridade, e no respeito pela liberdade e pela humanidade. A moral divina considera o trabalho como um castigo; a moral humana vê nele a condição da felicidade e da dignidade humana. A moral divina conduz, como consequência, a uma política que não reconhece direitos a não ser para aqueles que, por sua condição econômica privilegiada, podem viver sem trabalhar. A moral humana só outorga direitos a quem vive do trabalho. Reconhece que só pelo trabalho o homem se faz homem. A educação das crianças,

²² “... a sociedade deve ser considerada não como uma hierarquia de funções e de faculdades, mas como um sistema de equilíbrio entre forças livres, onde a cada um é assegurado gozar os mesmos direitos na condição de realizar os mesmos deveres, obter as mesmas vantagens em troca dos mesmos serviços; sistema essencialmente igualitário que exclui toda acepção de fortunas, categorias, classes.” Pierre-Joseph Proudhon *apud* KASSICK, Clóvis Nicanor. **Raízes da organização escolar (heterogestionária)**. In PEY Maria Oly (org.) **Esboço para uma história da escola no Brasil**. *Op.cit.*, p.109

tomando como ponto de partida a autoridade, deve sucessivamente resultar na mais completa liberdade. (BAKUNIN, 2003, pp.82-83)

O que se observa é que na lógica da “filosofia do trabalho” desenvolvida por Proudhon, a educação deve ser orientada pelo trabalho sem tê-lo como único fim. Além disso, deve estimular o desenvolvimento do espírito e do corpo de modo a evitar qualquer cisão entre teoria e prática. Por consequência, responsáveis pela formação do “homem completo”, as oficinas-escola ultrapassam o papel de promotoras das realizações individuais, assumindo a função de alavancas do processo revolucionário ao contribuírem efetivamente para a emancipação coletiva dos trabalhadores.

A despeito dos feitos prussianos pela qualificação e difusão da instrução secundária, sobretudo após a revolução de 1848 e o progressivo processo de industrialização germânico, a envergadura da educação estatal na Europa ganhou maior destaque somente após a Comuna de Paris, fatídica ao Estado, à Igreja e ao Capital. Essa crescente preocupação dos governos em sistematizar o pensamento, induzindo ao comportamento orientado, fora até então protagonizada pela Igreja, fazendo com que Bakunin concentrasse sua crítica na educação confessional, grande responsável pelo ensino à época. Talvez esse ácrata tivesse como maior referência seu país de origem, onde os ortodoxos se encarregavam de ministrar a formação dos filhos homens da elite antes que ingressassem, no mais das vezes, nas academias militares.

Contudo, em um sentido oposto ao filósofo suíço Jean-Jacques Rousseau, Bakunin não compreendeu a sociedade como o somatório das liberdades individuais, determinadas e equacionadas por um contrato social²³. Ao contrário, opondo-se ao isolamento de Emílio, proposto pelo genebrino em *da Educação*, sugeriu uma sociedade onde a liberdade somente pode ser alcançada coletivamente, constituindo assim um ponto comum de chegada em lugar de um marco natural de partida (GALLO, 1995).

²³ “Mas, enquanto o filósofo genebrino antevê a separação da esfera pedagógica da esfera política, falando sobre a formação do indivíduo íntegro no Emílio e sobre a formação do cidadão no Contrato Social, os anarquistas dedicam-se à formação simultânea do indivíduo e do cidadão – leia-se aqui o zoon politikon aristotélico, o indivíduo que se abre para a participação coletiva e para a ação política. O problema rousseauiano é, porém, sempre o horizonte de possibilidades para os pedagogos anarquistas: é possível formar um indivíduo íntegro em meio a uma sociedade corrompida? (...)” GALLO, Silvio. **Pedagogia libertária: anarquismos, anarquistas e educação**. São Paulo: Imaginário; Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007, pp.85-86.

Para essa tradição do socialismo, adversária do trabalho alienado, a oficina-escola deveria estar na própria fábrica, proporcionando o contato direto com a produção ao unir os projetos de educação e sociedade. Logo, compreender a equivalência das aptidões, através da solidariedade, tornar-se-ia uma conquista da educação e um passo significativo na construção de uma sociedade mais humana e fraterna.

Disto se deduz que, no interesse do trabalho e da ciência, não deverão existir nem operários nem intelectuais, mas tão-somente homens. (...) Nada de semideuses, nada de escravos. Os semideuses e os escravos por sua vez se humanizarão, uns descendo um pouco, os outros elevando-se muito. Não haverá, pois, lugar para a divinização nem para o desprezo. Todos se darão as mãos e, uma vez juntos, caminharão como novo ardor para outras conquistas, tanto na ciência como na vida. Longe de temer este eclipse momentâneo da ciência, nós o desejamos fervorosamente, pois ele terá como efeito humanizar os sábios e os trabalhadores simultaneamente, reconciliar a ciência e a vida. E estamos convencidos de que, uma vez conquistada esta base, o progresso da humanidade, tanto na ciência como na vida, excederá amplamente tudo que vimos e o que hoje podemos imaginar. (BAKUNIN, 2003, pp.70-72)

Bakunin, preocupado não com a formação de um homem novo, mas com o florescimento do homem livre, uma vez que neste último está contido o primeiro, propôs que todos vivessem do trabalho. Este, por sua vez, deve ser fruto de uma Instrução Integral que não distinga funções intelectuais e manuais, uma vez que ambas se complementam na formação dos seres humanos.

Quando o homem de ciência trabalhar e o homem de trabalho pensar, o trabalho inteligente e livre será considerado como o mais belo título de glória para o homem, como a base de sua dignidade, de seu direito, como a manifestação de seu poder humano sobre a terra; - e a humanidade será constituída. (BAKUNIN, 2009, p.53)

Nessa perspectiva, as ambições pessoais capazes de prevalecer do conhecimento como controle social seriam suprimidas tanto pela valorização do trabalho manual, fonte da saúde física e do espírito de solidariedade, quanto pela certeza que deste depende e se nutre a ação direta, único instrumento capaz de impedir o surgimento de uma nova classe dirigente fadada a perpetuar as desigualdades entre os que comandam e os que servem.

O sistema de educação concebido por Bakunin não pôde concordar com o modelo de sociedade reivindicado pelo socialismo autoritário, pois se apresenta como uma pedagogia pragmática, não-dogmática, embasada pelo princípio de que não podemos esperar a revolução para mudar a sociedade. Ao contrário, compreende educação e revolução como elementos de um processo simultâneo, impossível de ser realizado por um Estado centralizador que converte a conquista do poder em “mãe” de todas as mudanças.

Ao mesmo tempo divergindo de Vladimir Lênin²⁴, para quem a organização da grande fábrica exercia considerável fascínio, Bakunin execrou todas as formas de organização nascidas no seio da sociedade capitalista. De acordo com o libertário russo, a natureza autoritária dessas instituições impede que sirvam como modelo para a produção dos bens materiais na sociedade livre. Ao discutir o conceito de liberdade em seu *Catecismo Revolucionário* (2009), considerou ser um contrassenso perigoso querer atentar contra ela sob o pretexto de protegê-la, reconhecendo que a instauração de uma ditadura do proletariado conduziria, certamente, ao nascimento de um novo corpo de autoridades que perpetuaria a alienação dos trabalhadores.

Para o pensamento bakuninista, a ditadura do proletariado nunca chegaria à sociedade sem Estado, pois a nova classe dirigente passaria a defender seus próprios interesses à revelia das necessidades dos trabalhadores. Nessa lógica, a tomada do poder deveria dar lugar à mobilização dos mais amplos setores da sociedade, conduzindo à substituição do Estado por estruturas autogestionárias e federadas. Segundo essa tradição do socialismo as vontades e ações das classes exploradas, organizadas de “baixo para cima” com o objetivo de destruir os organismos constitutivos dos governos, deveriam substituir o evolucionismo que, para os autoritários, seria uma consequência obrigatória das contradições do capitalismo e, portanto, algo inerente ao processo histórico.

Para além do proletariado das grandes fábricas, identificado pelos socialistas autoritários como autêntico promotor da revolução, o espectro de sujeitos revolucionários sugeridos pelos libertários comporta um universo mais amplo. Essa abrangência contempla as diferentes relações de dominação ocorridas ao longo da

²⁴ Cf. LINHART, Robert. **Lênin, os camponeses, Taylor**. São Paulo: Marco Zero, 1983.

história, sem desprezar outras categorias de explorados. Afinal, as principais experiências revolucionárias do século XX não partiram das regiões centrais do capitalismo, mostrando que a revolução social também pode florescer no campo. Nessas regiões, consideradas como periféricas por Karl Marx, os trabalhadores organizados protagonizaram a luta de classes, contrapondo sua resistência às forças hegemônicas do Capital, Estado e Igrejas.

Numa carta escrita para Proudhon em dezembro de 1948, Bakunin sugere que somente os explorados podem assumir o protagonismo da revolução²⁵. Sua interpretação sobre a Primavera dos Povos ressalta os limites burgueses na superação dos valores aristocráticos, apontando os camponeses como parcela significativa dos envolvidos com as lutas emancipatórias. Sem reivindicar para si a capacidade de prever as etapas necessárias à revolução futura, Bakunin demonstrou um espírito profundamente atento aos acontecimentos de seu tempo, encontrando na interpretação das experiências da classe trabalhadora os elementos necessários para a construção de sua teoria revolucionária.

De acordo com tais perspectivas, os organismos formados especificamente por anarquistas assumiriam como premissa a orientação da luta social, conjugando-a ao acesso ao conhecimento. Assim, competiria aos libertários denunciar a função política da educação, estimulando a formulação de uma nova proposta pedagógica que

²⁵ A revolução não acabou na Alemanha; tivemos o fim da revolução burguesa, na primavera, segundo todas as aparências, teremos 'o começo da revolução popular. O povo do campo, que é mais revolucionário na Alemanha do que o é na França, pois ainda está submetido a direitos feudais e porque sente um ódio poderoso contra todos os empregados, já se agita e diverte-se incendiando os castelos e capturando os senhores. Por outro lado, a bancarrota avança com uma rapidez assustadora (para os burgueses, é obvio) – ela engolirá tudo; bancarrota de Estados e bancarrota dos particulares. Imaginai que unicamente a manutenção do exército custa hoje na Prússia dois milhões de escudos, ou mais de sete milhões de francos por semana. O comércio já não vai nada bem, e o bom burguês de Berlim está surpreso porque as baionetas, tendo restituído a ordem pública, não restituíram o crédito. E sabeis que a bancarrota é a guilhotina para a burguesia. Envio-vos meu manifesto aos eslavos, infelizmente só vos posso enviar em alemão, pois o original francês ainda não foi impresso; alguém vo-lo traduzirá. Vereis que perseguimos uma idéia muito simples: a destruição dos grandes estados e o despotismo são inseparáveis. Tendes muitos admiradores e partidários na Alemanha; encontrei aqui homens verdadeiros, em número não muito grande, sem dúvida, mas estes ao menos são bons. Nada é tão difícil atualmente como ser verdadeiro; é o século da hipocrisia e dos hipócritas: hipócritas aristocráticas, hipócritas liberais, hipócritas democratas, hipócritas em toda parte, e pouquíssimos homens têm a coragem de confessar a eles próprios as últimas conseqüências de suas próprias idéias. A revolução é imensa, os acontecimentos gigantescos, mas os homens são infinitamente pequenos. Eis o caráter do nosso tempo. (...)” BAKUNIN, Mikhail. **Revolução e liberdade. Cartas de 1845 a 1875**. São Paulo: Editora Imaginário, 2010, pp.53-55

elevasse os espíritos humanos. Em outras palavras, tendo os movimentos sociais como vetores, deveriam reconhecer a instrução das massas como ferramenta essencial para o exercício cotidiano da luta pela liberdade.

Face ao exposto, Bakunin concebeu uma nova sociedade ancorada nos princípios da ação direta e da ajuda mútua. A partir desse cabedal, a classe trabalhadora poderia substituir a orientação partidária pela formação de unidades autogestionárias, organizadas em torno das necessidades materiais e intelectuais de seus membros. Tais comunas deveriam ainda se relacionar de modo federado, apoiando-se na busca de estratégias educativas próprias. Estas, por outro lado, ofereceriam uma alternativa revolucionária aos manuais cívicos das escolas estatais e ao catecismo das escolas confessionais.

Mas como ir do abismo de ignorância, de miséria e de escravidão na qual os proletários dos campos e das cidades estão hoje mergulhados, a esse paraíso, a essa realização da justiça e da humanidade sobre a terra? Para isso, os trabalhadores só têm um meio: a associação. Pela associação, eles instruem-se, informam-se mutuamente, e põem fim, por seus próprios esforços, a essa fatal ignorância que é uma das principais causas de sua escravidão. Pela associação, eles aprendem a ajudar-se, conhecer-se, apoiar-se um no outro, e acabarão por criar uma força mais formidável do que aquela de todos os capitais burgueses e de todos os poderes políticos reunidos. (BAKUNIN, 2007, p.90)

Emma Goldman, reforçando tal proposta de Bakunin, salienta que após a Revolução de Novembro, Lênin reconheceu o despreparo intelectual dos operários para assumir a direção das fábricas. Em vista desse contexto, o Partido Bolchevista recorreu à *intelligentsia* estigmatizada pelo novo regime, perpetuando as diferenças entre as categorias de profissionais ao conceder privilégios aos especialistas.

Lênin foi o primeiro a se dar conta dessa falta criminosa. Ele ressaltou que se tratava de um grave erro fazer crer aos operários que eles podiam construir indústrias e engajar-se num trabalho cultural sem a ajuda e a cooperação da *intelligentsia*. O proletariado não possuía nem conhecimentos nem formação para dar à *intelligentsia* a direção da vida industrial. Mas o fato de ter reconhecido um erro não impediu Lênin e seu partido de cometerem imediatamente um outro. A *intelligentsia* técnica foi chamada ao socorro, mas de um modo que reforçou simultaneamente a desintegração social e a hostilidade contra o regime. Enquanto os operários continuavam a passar fome, os engenheiros, os

especialistas industriais e os técnicos receberam altos salários, privilégios especiais e as melhores rações. Tornaram-se os favoritos do Estado e os novos vigilantes das massas reduzidas à escravidão. (GOLDMAN, 2007, p.93)

Ainda de acordo com a censura libertária aos postulados do socialismo autoritário, Noam Chomsky destaca a crítica de Rosa Luxemburgo à ideologia e prática bolchevistas, revelando que de maneira análoga a Goldman, a socialista polonesa reconheceu, anos antes, que somente a autogestão pode conduzir à transformação completa das massas.

Historicamente, os erros cometidos por um movimento verdadeiramente revolucionário são infinitamente mais frutíferos do que a infalibilidade do mais inteligente Comitê Central. (LUXEMBURGO *apud* CHOMSKY, 2007, p.33)

À guisa de conclusão, o movimento anarquista considera que revolução e educação integram o processo de emancipação dos trabalhadores, capacitando-os não para a sociedade dos homens novos, mas para a sociedade dos homens livres. Neste intento, a perspectiva utilitarista das escolas burguesas deve ser substituída pela ideologia, proporcionando a associação entre os projetos educativo e social. Consoante ao mutualismo de Proudhon, a Pedagogia Libertária se inscreve em um projeto organizativo balizado nos princípios da ajuda mútua, permanecendo refratária a qualquer proposta estranha à classe. Assim, contemplando os aspectos físico, intelectual e moral (social), a Instrução Integral deve, para os libertários, vicejar todas as instancias do desenvolvimento humano, promovendo a formação de indivíduos capazes de compatibilizar sua autonomia com as demais necessidades.

Tais preocupações, ancoradas na libertação econômica e intelectual dos explorados, nortearam em Genebra o primeiro congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores (1866). Nele, os delegados presentes apontaram a educação como um meio fecundo para a emancipação da classe. Um ano após o primeiro congresso os internacionalistas se reencontraram em Lausanne, reforçando as deliberações firmadas naquela ocasião. Ao retomar as propostas de Proudhon, proclamaram a importância do ensino científico e profissional, reconhecendo na oficina-escola o espaço privilegiado

para a prática da politecnicidade da aprendizagem. Contudo, foi durante o terceiro congresso da Internacional que as questões educacionais encontraram maior apelo. Em Bruxelas (1868), os delegados puderam deliberar com base no estudo encomendado, ainda em Lausanne, ao professor francês Paul Robin (CODELLO, 2007).

De acordo com Alexandre Samis (2011), quanto às resoluções do terceiro encontro da Associação, as seções aderentes deveriam organizar cursos de ensino científico e profissional, tendo como base os pressupostos da Instrução Integral. A essa questão, ressaltamos que ao longo dos séculos XIX e XX a necessidade de tempo para a melhoria da instrução popular foi uma das principais justificativas apontadas pelo operariado para a redução da jornada de trabalho. Também durante a Comuna de Paris (1871), deflagrada na sequência dos congressos da AIT, a instrução ficou a cargo de uma comissão específica, encarregada de vincular o ensino público aos propósitos revolucionários.

Para Piotr Kropotkin (2005), que após morte de Bakunin passou a dividir com Errico Malatesta a posição de figura central do anarquismo comunista²⁶, a Comuna instaurada na capital francesa não foi produto exclusivo da criatividade profícua de um único indivíduo. Muito ao contrário, constituiu o resultado prático do espírito coletivo daqueles que se dispuseram a arriscar as próprias vidas, apontando no horizonte uma possibilidade de futuro quando a exploração do homem pelo homem seria, definitivamente, substituída pela igualdade conquistada nas barricadas.

Durante os cinco meses em que foram esboçados os princípios dessa nova sociedade, a Comissão de Educação ficou a cargo de Édouard Vaillant, que deveria seguir as orientações elaboradas pelas subcomissões de bairro organizadas com a finalidade de apresentar propostas para o ensino primário e profissional. Nesse sentido, os comunalistas assumiram uma lógica distinta da adotada na Rússia em 1917. Afinal, a Comuna concedeu às comissões populares o direito de determinar como seu comissariado deveria atuar; não o contrário. Depois de arrancar os crucifixos das paredes, os insurretos reabriram as escolas confessionais abandonadas pelos clérigos,

²⁶ Corrente tributária tanto do mutualismo de Proudhon quanto do coletivismo bakuninista. Contudo, difere-se deste uma vez que propõe a distribuição da produção a despeito do exercício do trabalho, por cada indivíduo, para a sociedade.

laicizando o ensino ao implantar, conforme verificado no *17^o arrondissement*, um método pautado na tríade física, intelectual e social apregoada pela AIT (SAMIS, 2011).

Dentre os envolvidos nesse episódio, destacamos a professora Louise Michel como uma das grandes responsáveis pelas escolas da Comuna. Filha de Marianne Michel, empregada no castelo pertencente à Étienne-Carles Denahis, Louise nasceu aos 29 de maio de 1830, naquela localidade de Vroncourt. Mesmo apontada como filha de Laurent, herdeiro da propriedade, Louise supunha ser, na verdade, filha de Étienne. Assim, seu presumido progenitor, um ex-magistrado partidário das idéias revolucionárias de 1789, garantiu-lhe uma educação incomum para os oriundos da classe trabalhadora, por meio da qual Louise pode desenvolver o gosto pelas artes e ciências naturais (MENDES, 2011).

Tal aprendizado abrandaria, finda a Comuna, os dias difíceis no exílio em Nova Caledônia. Nessa região insular da Melanésia, Louise se dedicou à botânica e à instrução dos comunalistas exilados, ministrando aulas, inclusive, aos aborígenes com quem conviveu em regime de fraterna solidariedade.

Com a morte de Étienne, Louise iniciou seus estudos no curso normal, formando-se em 1853. Sua difícil trajetória como professora, uma vez que recusou prestar juramento a Napoleão III, terminou por conduzi-la a Montmartre. Uma vez instalada no afamado bairro parisiense, protagonizou em 1871 os principais episódios da Comuna de Paris, contribuindo tanto para a elaboração do *Programa Educativo da Comuna*, votado aos 18 de abril de 1871, quanto para os combates nas barricadas (ANTONY, 2011).

Contudo, foi na Associação Internacional dos Trabalhadores que essa educadora republicana se aproximou dos partidários de Mikhail Bakunin. Conforme registrou James Guillaume²⁷, a Conferência de 1865 havia deixado a cargo das seções a decisão de aceitar, ou não, representantes do sexo feminino em seus quadros²⁸. Nesse

²⁷ Filho de um conselheiro de Estado, foi um dos grandes responsáveis pela organização da Federação Jurassiana e do Congresso de St.Imier (Internacional Anarquista de 1872), do qual participaram delegados espanhóis, italianos, belgas, franceses e americanos. Além de professor, foi tradutor e tipógrafo, redigindo e publicando os jornais da Internacional do Jura.

²⁸ “Entre as disposições dos estatutos que originaram interessantes debates, deve-se destacar o artigo que determinava as condições que eram necessárias para poder se tornar membro da Associação. Na Conferência de 1865, os representantes parisienses tinham insistido para que somente aqueles

contexto, enquanto Karl Marx defendia o fortalecimento do Conselho Geral, como orientação hegemônica no seio da Internacional, Bakunin, destacadamente apoiado pelos delegados da seção jurassiana do Vallon, reconheceu que a AIT deveria respeitar as diferentes realidades políticas, econômicas e sociais das suas seções, preservando o espírito federativo entre elas.

Tal concepção, presente nas relações estabelecidas entre os *arrondissements* que integraram a Comuna de Paris, mais uma vez, foi sustentada por Louise Michel. Além disso, ainda que engajada no 61º Batalhão de Marcha de Montmartre, Louise, durante os meses de março a maio de 1871, dividiu seu tempo entre as frentes de batalha e as salas de aula. Assim, empenhada em guarnecer, também de conhecimentos, os filhos da classe trabalhadora, sua disposição de luta chegou a inspirar personagens do famoso romancista Victor Hugo²⁹, para quem a comunalista, mantendo intensa correspondência, enviou alguns dos poemas que publicara sob o pseudônimo *Enjolras*³⁰.

Ao final da guerra Franco-Prussiana, as tropas de Versalhes, especialmente liberadas pelos alemães para tal finalidade, debelaram os comunalistas sobreviventes. Surrado até a morte, Éugene Varlin³¹, por exemplo, chegou a ter seu globo ocular

trabalhadores que não tivessem outros recursos além de sua diária, pudessem fazer parte da Internacional; eles queriam manter afastados aqueles que eram denominados “trabalhadores do pensamento”, ou seja, os que exerciam profissões liberais: advogados, poetas, romancistas, médicos, artistas, jornalistas. Os ingleses, suíços e belgas tinham manifestado o desejo de que fossem admitidos todos aqueles que solicitassem ingressar na associação. Ficou decidido, finalmente, que cada seção teria a liberdade, sob sua responsabilidade, “de dar à palavra ‘trabalhador’ toda a extensão de que seja suscetível” e que a admissão de mulheres ficaria também sob consideração de cada grupo.(...)” GUILLAUME, James. **La Internacional de los Trabajadores (desde su fundación hasta el Congreso de Basilea)**. Habana: Editorial *El Libro*, 1946, p.10.

²⁹ “Louise Michel, que assinava sua produção literária sob o pseudônimo de “Enjolras”, chamada algumas vezes de “Louise, a boa” ou de “Virgem Vermelha”, serviu também de inspiração a Victor Hugo para a criação das imagens femininas, Judith, la sombre Juive e Ária, la romaine, personagens fortes e determinadas, em seu poema Viro Major. (...)” SAMIS, Alexandre. **Negras tormentas: o federalismo e o internacionalismo na Comuna de Paris**. São Paulo: Hedra, 2011, p.298

³⁰ *Enjolras* é o nome de uma das personagens de Victor Hugo, presente na obra “*Les Misérables*”. Jovem destemido e dedicado à revolução, *Enjolras* sucumbiu nas barricadas de 1832.

³¹ Filho de camponeses foi delegado francês na Associação Internacional dos Trabalhadores. Inicialmente defensor do mutualismo proposto por Pierre-Joseph Proudhon, aderiu mais tarde ao coletivismo. Publicou em 1870 um artigo no jornal *La Marseillaise*, questionando o Comunismo de Estado defendido por Karl Marx. Foi responsável, ainda, pela fundação de diversas seções da AIT, participando ativamente da Comuna de Paris. Vencida a Comuna, este defensor da igualdade entre homens e

projetado para fora do crânio (PINTO, 2011). Escapando deste fim ignóbil, Louise Michel entregou-se em troca da libertação de sua mãe. Encarcerada em Arras, foi enviada, conforme já mencionamos, para Nova Caledônia, negando-se a apelar por sua absolvição.

Não quero defender-me, não quero ser defendida. Pertencço por inteiro à revolução social, e declaro aceitar a responsabilidade de meus atos. Eu a aceito completamente e sem restrição. Censurai-me por ter participado do assassinato dos generais? A isso, responderei SIM, se eu me encontrava em Montmartre quando eles quiseram disparar contra o povo. Eu mesma não teria hesitado atirar naqueles que davam tais ordens. Contudo, quando foram feitos prisioneiros, não compreendo por que foram fuzilados, e considero esse ato como uma grande covardia! Quanto ao incêndio em Paris, sim, participei dele. Eu queria opor uma barreira de chamas aos invasores de Versalhes. Não tive cúmplices nesse ato. Agi segundo minha própria iniciativa. Dizem que sou cúmplice da Comuna! Seguramente sim, visto que a Comuna queria antes de tudo a revolução social, e a revolução social é o mais caro de meus desejos.” (MICHEL *apud* RAYNAUD; NOËL, 2008, p.49)

A seguir, beneficiada pela anistia, Louise retornou para a Europa em 1880, passando a conferenciar em prol dos ideais anarquistas até sua morte em 1905. Nesse período de intensa militância, acabou recebendo a alcunha de *La Pétroleuse*, dado o teor revolucionário de seus discursos. Em suas palestras, advogou a emancipação das mulheres como parte integrante de uma luta ampla, dedicada à supressão de todas as formas de exploração, dominação e preconceito.

Como Louise Michel, outro delegado francês na AIT se dedicou intensamente à instrução dos comunalistas. Tanto as participações nos debates educacionais da Internacional, quanto seu envolvimento nas experiências escolares da Comuna, garantiram ao professor Paul Robin o acúmulo necessário para implantar, após o exílio imposto aos insurretos de 1871, a primeira experiência duradoura no campo da pedagogia libertária. Desta forma, seu “ninho de liberdade”, como preferia designar o Orfanato Prévost, transformou-se em uma nova barricada, reclamando para si a imagem de um coletivo organizado e aguerrido na luta pela liberdade.

mulheres foi reconhecido por uma freira, sendo linchado e fuzilado pelas tropas de Thiers. Adepto da corrente coletivista, participou da Associação Internacional dos Trabalhadores, contribuindo para a organização dos sindicatos em Paris.

1.2 A escola como barricada

Já não se trata, neste momento, de acumular as verdades e as descobertas científicas. Importa antes de mais nada disseminar as verdades adquiridas pela ciência, fazê-las entrar na vida, fazer delas um domínio comum. Importa fazer com que todos, toda a humanidade, torne-se capaz de assimilá-la, aplicá-las: que a ciência cesse de ser um luxo, que ela seja a base da vida de todos. A justiça assim o quer.

Piotr Kropotkin

Aos 20 de abril de 2009, em um parque próximo a Columbine High School, cerca de mil pessoas se reuniram para homenagear treze membros daquela comunidade. Há exatos dez anos, antes de cometerem suicídio, dois jovens entraram armados naquela escola matando doze estudantes e um professor. Também no Brasil, casos de violência semelhante se tornaram recorrentes, alcançando seu ápice com o atentado à Escola Municipal Tasso da Silveira no subúrbio carioca do Realengo. Dessa feita, 12 alunos perderam suas vidas, restando outros 22 adolescentes feridos³².

Nesses episódios extremos, percebemos com maior nitidez que as instituições de ensino não constituem paraísos artificiais, capazes de isolar seus discentes das contradições do mundo “civilizado”. Ao iniciarem os estudos, longe de permanecerem protegidos do universo exterior, desenvolvendo virtudes que superem as misérias humanas conforme aspirou Rousseau (1995), os estudantes permanecem sob a influência de todo espectro social. Assim, contrariando os valores humanistas de

³² A comoção gerada pelo atentado na escola municipal Tasso da Silveira, análogo ao vivido no Colorado em 1999, levou uma comunidade escolar de Littleton, próxima a Columbine, a redigir e enviar ao Brasil uma mensagem de apoio às vítimas cariocas. Disponível em <http://www.riodejaneiro.muraldacidade.com/videos>. Acesso em 20 de junho de 2011.

liberdade, igualdade e fraternidade que postulam nossas escolas muitas vezes preparam as futuras gerações para a competitividade e a submissão diante da autoridade, transmitindo conhecimentos que nem sempre suscitam reflexões acerca da desigualdade social.

Numa palavra, não se deve inculcar o Saber mas conduzir o indivíduo a seu pleno desenvolvimento; a pedagogia não pode mais partir da idéia de civilizar, mas da idéia de desenvolver pessoas livres, caracteres soberanos. É preciso, então, cessar de enfraquecer a Vontade, até o presente sempre tão brutalmente oprimida. (STIRNER, 2001, p.81)

Ao questionar o sistema educacional do século XIX, Max Stirner recusa a educação para a obediência, sugerindo que a escola deixe de ser uma correia de transmissão dos valores conservadores. Desta forma, contribuindo para a formação de homens e mulheres integrais, que não precisem encontrar sua completude no exercício do mando, o pensador bávaro argumenta que o indivíduo cômico de si não aspira a ser uma autoridade. Ainda de acordo com Stirner, o florescimento de uma sociedade mais humana e fraterna requer uma pedagogia que não lance esperanças sobre finalidades que não possui. Portanto, emancipada da lógica do Capital e da tutela do Estado, a Pedagogia Libertária deve formar sujeitos habilitados à promoção da transformação social.

Ao rejeitarem qualquer autoridade que tolde a busca pelo autoconhecimento, os libertários conceberam uma escola ancorada no exercício da autogestão. Ao mesmo tempo, dedicados à edificação de uma cultura proletária, recusaram os modelos tradicionalmente oferecidos, formulando estratégias alternativas no campo educacional.

Estamos de tal modo pervertidos por uma educação que, desde a infância, procura matar em nós o espírito de revolta e desenvolver o de submissão à autoridade; estamos de tal modo pervertidos por essa existência sob o jugo da lei que tudo regulamente: nosso nascimento, nossa educação, nosso desenvolvimento, nosso amor, nossas amizades, que, se isto continuar, perdêramos toda iniciativa, todo hábito de raciocinar por nós mesmos. (KROPOTKIN, 2005, p. 164)

Ao longo de sua extensa produção literária, Piotr Kropotkin sempre proclamou a importância da educação para a revolução social. De acordo com o entendimento do

libertário russo, os professores deveriam encontrar condições favoráveis ao descondicionamento de seus discípulos, transformando as escolas em barricadas capazes de interpor a classe trabalhadora à ideologia que a escraviza. Nesta direção, suas prédicas em defesa de uma nova pedagogia atribuíram especial importância à formação permanente dos trabalhadores, reconhecendo na igualdade, a exemplo de Mikhail Bakunin, uma condição necessária para a construção da sociedade livre.

É certo, com efeito, que, à medida que o cérebro humano liberta-se das idéias que lhe foram inculcadas pelas minorias de padres, de chefes militares, de juizes, empenhados em firmarem o seu domínio, e de homens de ciência pagos para o perpetuarem, surgiu uma concepção da sociedade em que não há lugar para aquelas minorias dominadoras. Esta sociedade, entrando na posse de todo o capital social acumulado pelo trabalho das gerações precedentes, organiza-se para tornar este capital aproveitável a todos, e constitui-se sem refazer o poder das minorias. Ela compreende no seu seio uma variedade infinita de capacidades, de temperamentos, e de energias individuais: não exclui ninguém. Invoca mesmo a luta, o conflito, porque sabe que as épocas de conflitos, livremente debatidos, sem que o peso de uma autoridade constituída fosse lançada num prato de balança, foram as épocas de maior desenvolvimento do gênio humano. Reconhecendo que efetivamente todos os seus membros têm direitos iguais a todos os tesouros acumulados pelo passado, não reconhece mais a divisão entre explorados e exploradores, entre governados e governantes, entre dominados e dominadores, e procura estabelecer uma certa compatibilidade harmônica no seu seio, não sujeitando todos os seus membros a uma autoridade que, por ficção, seria considerada como representante da sociedade, não procurando estabelecer a uniformidade, mas chamando todos os homens ao livre desenvolvimento, à livre ação e à livre associação. Ela procura o mais completo desenvolvimento da individualidade, combinado com o mais alto desenvolvimento da associação voluntária sob todos os aspectos, em todos os graus possíveis, para todos os fins imagináveis: associação sempre mutável, tendo em si própria os elementos da sua duração, e revestindo as formas que, a cada momento, melhor correspondem às múltiplas aspirações de todos. Uma sociedade, enfim, à qual repugnam as formas preestabelecidas, cristalizadas pela lei, mas que busca a harmonia no equilíbrio, sempre mutável e fugitivo, entre as multidões de forças variadas e as influências de toda a natureza, as quais seguem o seu curso e, precisamente graças à liberdade de se produzirem às claras e de se contrabalançarem, podem provocar as energias que lhes são favoráveis, quando caminham para o progresso. (KROPOTKIN, 2000, pp.29-30)

Na linha proposta por Pierre-Joseph Proudhon, Kropotkin admitiu a distribuição hierárquica das tarefas como uma constante histórica da exploração do homem pelo homem. Desse modo, reconheceu que a educação, dadas essas condições, somente poderá superar os problemas originados pela divisão social do trabalho quando despertar o entusiasmo dos educandos. Uma vez vinculados à construção do conhecimento, os jovens poderão assumir uma postura autodeterminada, conciliando suas energias individuais com o esforço conjunto em benefício de todos (CODELLO, 2007).

Há uma criança que não tem hábitos de ordem e de regularidade? Deixem as crianças inculcá-los mutuamente. Mas tarde, o laboratório, a oficina e o trabalho num espaço circunscrito, com muitas ferramentas para manobrar, dar-lhe-ão o método. Não eduquem seres desordenados com a vossa escola que só tem ordem na simetria dos bancos, mas que verdadeira imagem do caos nos seus ensinamentos – a ninguém inspirará o amor da harmonia, da seqüência e do método do trabalho. Não notam que, com os vossos métodos de ensino, elaborados por um ministério para oito milhões de capacidades diferentes e imaginado por uma média de nulidades, não fazem mais do que impor um sistema bom para medíocres? A vossa escola converte-se numa universidade de preguiça, como a vossa prisão é uma universidade do crime. (KROPOTKIN, 1975, p.16)

Conforme as ponderações contidas em *A Conquista do Pão* (1975), quando as escolas conseguirem estimular de maneira equânime nossas aptidões, as diferentes personalidades serão finalmente reconhecidas como elementos complementares da riqueza humana. Assim, estabelecendo uma clara distinção entre individualidade e individualismo, a Instrução Integral poderá formar sujeitos completos. Segundo Kropotkin, quando as escolas reconhecerem a ação direta como elemento fundamental do processo deliberativo, a educação reorientará os jovens à tomada coletiva de decisões, favorecendo o apoio mútuo necessário à produção de riquezas materiais e imateriais.

Efetivamente, tudo quanto no passado constituiu um elemento de progresso ou um instrumento de aperfeiçoamento moral e intelectual da raça humana, foi devido à prática do apoio mútuo, aos costumes que reconheciam a igualdade dos homens e os levavam a aliar-se, a associar-se para produzirem e construir, a unir-se para se

defenderem, a federar-se e a reconhecer como juizes, para resolver as suas querelas, somente os árbitros escolhidos de seu próprio seio. (KROPOTKIN, 2000, p.63)

Por outro lado, preocupado em destacar, sempre que possível, a importância da colaboração para as realizações humanas, Kropotkin reclamou o direito ao “bem-estar” de todos³³. Em oposição à sociedade capitalista, a qual considera inferior e desigual, o anarquista russo propõe que os trabalhadores proclamem a revolução social, apropriando-se tanto dos campos e fábricas, para saciar suas necessidades materiais, quanto das escolas e universidades, como alternativa de combate ao discurso autorizado da ciência burguesa.

E sabemos, enfim, que, contrariamente à teoria do pontífice da ciência, - Malthus - o homem tem mais facilidade em desenvolver a sua força de produção do que em multiplicar-se. Quanto mais apertados os homens estiverem num território, tanto mais rápido é o progresso das suas forças produtoras. (...) E não é tudo ainda. Aqueles que detêm o capital reduzem constantemente a produção impedindo que se produza.(...) Pense-se nos bilhões despendidos pela Europa em armamentos com o fim de obter a conquista dos mercados para impor a lei econômica aos vizinhos e facilitar a exploração no interior; nos milhões pagos cada ano a funcionários de toda a espécie cuja missão é sustentar o direito das minorias no governo da vida econômica da nação; nos milhões despendidos em juizes, prisões, polícia e todo esse arsenal de flagelos que se chama justiça, quando se sabe perfeitamente que basta aliviar um pouco a miséria das grandes cidades para que a criminalidade diminua em proporções consideráveis; pense-se, finalmente, nos milhões empregados para propagar por meio da imprensa idéias perniciosas, falsidades no interesse de tal partido, de tal personalidade política ou de tal companhia de exploradores. (KROPOTKIN, 1975, pp.32-35).

Ao reunir elementos para redarguir o economista britânico, Kropotkin sublinhou tanto o apoio mútuo quanto a integração entre saber e fazer como recursos necessários para uma produção que atenda as necessidades humanas. No entendimento desse

³³ “O direito ao bem estar é a possibilidade de viver como ser humano e de educar os filhos para fazer deles membros iguais duma sociedade superior à nossa, enquanto que o <<direito ao trabalho>> é o direito de ficar sempre escravo assalariado, burro de carga, governado e explorado pelos burgueses de amanhã. O direito ao bem-estar é a revolução sócia; o direito ao trabalho é, quando muito, uma grilheta industrial.” KROPOTKIN, Piotr. **A conquista do pão**. tradução: Manuel Ribeiro. Lisboa: Guimarães & CIA Editores, 1975, p.44.

libertário, além da crença na necessidade do Estado, devemos às nossas escolas a perpetuação dos preconceitos e tradições do direito romano.

Observemos seja que obra for dum economista. Começa pela produção, análise de meios empregues hoje para criar a riqueza, divisão do trabalho, indústria, produtos da máquina e acumulação do capital. Desde Adam Smith até Marx todos têm procedido deste modo. Só na segunda ou terceira parte da obra é que o economista tratará do consumo, isto é, da satisfação das necessidades do indivíduo, limitando-se então a explicar como as riquezas devem ser repartidas entre os que disputam a sua posse. Talvez se diga que isto é lógico, que antes de satisfazer necessidades é preciso criar o que posso satisfazê-las, isto é, produzir para consumir. Mas, antes de produzir o que quer que seja, - não se sente primeiro a necessidade? Não foi a necessidade que desde o princípio impeliu o homem a caçar, a criar os rebanhos, a cultivar o solo, a fabricar os utensílios e, mais tarde ainda, - a inventar e construir máquinas? Não é também o estudo das necessidades o que deve regular a produção? Seria portanto lógico começar por aí, estudar em seguida como é possível atender às necessidades por meio da produção. É precisamente o que nós fazemos. Mas, desde que a encaramos sob este ponto de vista, a economia política muda totalmente de aspecto. Deixa de ser uma simples descrição de factos para tornar-se uma ciência, como é por exemplo a fisiologia, podendo definir-se, o estudo das necessidades e dos meios de satisfazê-las com a menor perda possível de forças humanas. O seu verdadeiro nome seria – fisiologia da sociedade. Constitui uma ciência paralela à fisiologia das plantas ou dos animais, a qual é também o estudo das necessidades da planta ou do animal e dos meios mais vantajosos de satisfazê-las. Na série das ciências sociológicas, a economia das sociedades humanas vem tomar o lugar ocupado na série das ciências biológicas pela fisiologia dos seres organizados. (KROPOTKIN, 1975, p.218)

Como podemos observar, sua “fisiologia dos seres organizados” espousa o método indutivo para diagnosticar um sistema produtivo que atenda às demandas comunitárias, tendo o produtor-consumidor como referência. Por considerar que a condição social contempla essas duas esferas, reconhece que apenas os seres habilitados ao auxílio mútuo conseguirão empreender um trabalho que, conectando pensamento e ação, seja agradável e consciente. Contudo, nessa proposição, em que as horas trabalhadas podem constituir o parâmetro para a disposição dos recursos produzidos, as tarefas não desejadas cabem a todos os componentes da comuna,

incumbindo-se delas por revezamento ou, caso preferam, atribuindo-lhes um maior peso para a aquisição dos “cheques de trabalho”³⁴.

- Repara bem – prossegui: - tu recebes dez tostões, quando muito, por uma hora de serviço pesadíssimo e útil à sociedade; aquele velho recebe dez tostões por minuto de serviço insignificante e prejudicial. Diz-me agora: sabes de onde vêm os dez tostões que recebe aquele velho?

- De nós todos.

- De nós todos é um modo de dizer. Aqueles dez tostões representam riqueza, e riqueza cria-se com trabalho útil; logo, aquele dinheiro provém, todo, dos verdadeiros trabalhadores. Está vendo um falso serviço remunerado principalmente à custa dos verdadeiros serviços. Tu te levantas às quatro e às cinco da manhã, e o velho às nove ou às dez. Moras num cubículo, tu com a mulher e os filhos, e ele mora numa casa confortabilíssima, com três ou quatro criados de servir. Compreendes a injustiça da organização social? (OITICICA, 2011, p.105)

O que se observa na pena mordaz de José Oiticica é a influência da concepção anarcocomunista de Kropotkin. Em seu conto *Impossível*, um passageiro interpela seu cocheiro que recalcitra em aceitar as idéias libertárias, fazendo-o perceber a inutilidade da atividade de tabelião face os ofícios ditos subalternos. Para o comunismo anarquista³⁵, homens e mulheres não são seres preguiçosos por natureza. Ao contrário, escolhendo voluntariamente suas funções, encontram satisfação ao desempenhá-las num ambiente adequado. Entretanto, negando-lhes qualquer possibilidade de prazer em seus afazeres, a exploração intrínseca ao sistema capitalista transforma os trabalhadores em sujeitos indolentes, que postergam suas obrigações sempre que possível. Assim, a divisão mecânica das tarefas, a incompreensão do processo produtivo e as condições inadequadas seriam os grandes responsáveis por tal apatia.

³⁴ “(...) A influência de Proudhon aparece na sugestão de que o dinheiro deveria ser substituído por cheques de trabalho e na recomendação de que fossem criadas cooperativas de consumidores e produtores mesmo sob o sistema tsarista, para servir ao menos como uma forma de propaganda. Sua afirmação de que as associações de trabalhadores deveriam ser as donas das terras e das fábricas parece entretanto muito mais próxima do coletivismo de Bakunin do que do mutualismo, e ainda não é possível perceber nenhum sinal da forma de distribuição comunitária que ficaria mais tarde tão associada ao nome de Kropotkin.” WOODCOCK, George. **História das idéias e movimentos anarquistas. Vol. I: A Idéia**. tradução: Júlia Tettamanzy. Porto Alegre: L&PM, 2002, p.221.

³⁵ Enquanto o mutualismo proudhoniano propõe a repartição da produção com base na premissa "a cada um segundo sua necessidade", o anarcocomunismo ou anarquismo comunista defendido por Bakunin, Malatesta e Kropotkin, ao contrário, defende que tal divisão da riqueza deve seguir como o princípio a máxima "a cada um segundo suas obras".

Ainda refletindo sobre o capitalismo, Kropotkin observa que mesmo os profissionais qualificados costumam manifestar semelhante desânimo, uma vez que a desvalorização do trabalho converte a ociosidade em fetiche incorporado ao seu próprio universo.

E o que dizer ao professor – não àquele que considera sua profissão enfadonha, mas àquele que, cercado por um bando feliz de crianças, sente-se bem sob seus olhares animados, no meio de seus sorrisos infantis, e procura despertar nestas pequenas cabeças as idéias humanitárias que ele próprio mantinha quando era jovem? Vejo-vos, amiúde, triste, e sei o que vos faz franzir as sobrancelhas. Hoje, vosso aluno preferido, que não está muito avançado em latim, è verdade, mas nem por isso deixa de ter um bom coração, contava com entusiasmo a lenda de Guilherme Tell. Seus olhos brilhavam, ele parecia querer apunhalar ali mesmo todos os tiranos; dizia com ardor este verso apaixonado de Schiller:

Diante do escravo, quando rompe sua corrente,

Diante do homem livre, não treme!

Porém, de volta à sua casa, sua mãe, seu pai, o repreenderam abertamente pela falta de respeito que teve com o pastor ou o guarda rural; encheram-lhe os ouvidos durante uma hora, falando “da prudência, do respeito às autoridades, da submissão”, de tal forma que ele deixou Schiller de lado para ler “A arte de fazer seu caminho no mundo!” E ainda ontem vos dizia que vossos melhores alunos estragaram-se: um deles, outra coisa não fez senão sonhar com galões militares; outro, em companhia de seu patrão, rouba o magro salário dos operários, e vós, que haveis colocado tantas esperanças nesses jovens, refletis agora sobre a triste contradição que existe entre a vida e o ideal. Ainda refletis nisso! Prevejo, porém que em dois anos, após ter tido desilusão sobre desilusão, colocareis vossos autores preferidos de lado e acabareis por dizer que Tell era sem dúvida um pai muito honesto, mas, em suma, um pouco louco; que a poesia é uma coisa excelente junto à lareira, sobretudo quando se ensinou, durante todo um dia, a regra dos juros compostos, mas que, apesar de tudo, os poetas pairam sempre nas nuvens, e que seus versos nada têm a ver, nem com a vida, nem com a próxima visita do inspetor... (KROPOTKIN, 2005, p.60)

Após sua indicação, pelo imperador Nicolau I, para a mais exclusiva escola militar da Rússia, o Corpo de Pajens, Kropotkin alcançou por brilhantismo acadêmico a função de sargento da corporação, tornando-se pajem pessoal do novo czar Alexandre II. Naquele período, colaborou com um projeto de implantação de escolas para os servos recém-libertos, malgrado em função do receio das autoridades para com a alfabetização do povo (WOODCOCK, 2002). Portanto, antes mesmo de abraçar os

ideais anarquistas, Kropotkin percebera o significado da educação para o que, anos mais tarde, viria a reivindicar como “bem-estar” da classe.

Também Élysée Reclus apontou o processo de degeneração do ensino, relacionando-o ao progressivo controle exercido pelos Estados Nacionais. Para o geógrafo, tão eminente no campo acadêmico quanto seu colega russo, a incorporação dos professores ao funcionalismo público transforma nossos mestres em “agentes de ofício”, cuja rotina inviabiliza qualquer entusiasmo pelo conhecimento. Por outro lado, como herança das tradições religiosas, os castigos corporais empregados à época favoreciam muito mais ao embrutecimento do que a emancipação dos estudantes.

Do mesmo modo, a vara era muito utilizada pelo educador hebreu, e é dele, por intermédio dos livros “sagrados”, que nos vem esse ditado tão funesto para tantas gerações de crianças: “Quem ama, castiga!” Durante o período histórico atual, tão extraordinário pela amplitude do teatro onde se debatem os problemas vitais da humanidade, todos os métodos de educação são igualmente empregados. A maioria admitiu como ponto de partida que o professor substitui os pais, e notadamente o pai, que lhe delega todos os seus poderes como diretor, senhor e proprietário de seu filho. Mas o pai não é o único a possuir seu filho: a sociedade, representada pelo Estado laico, considera também o aluno como se lhe pertencesse e ordena que ele seja adestrado em conformidade com o uso ao qual o destina durante o transcurso de sua vida posterior. (RECLUS, 2010, p.14)

Em *O Homem e a Terra* (2010), percebemos que as instituições de ensino do século XIX, mesmo permanecendo em muitos casos sob a orientação direta das Igrejas, adaptaram os princípios cristãos aos interesses nacionais. Nessa lógica, na mesma proporção em que o homem religioso pertence ao “divino rebanho”, o cidadão consciente deve submeter-se aos apelos do Estado. Com base nesses argumentos, Reclus conclui que somente uma nova pedagogia poderá fazer as crianças iguais em direitos aos adultos, proporcionando-lhes uma educação que atenda às necessidades de seu desenvolvimento pessoal e não à demanda de seus pais, Igrejas e governos.

Alguns educadores já começam a compreender que seu objetivo deve ser ajudar a criança a desenvolver-se em conformidade com a lógica de sua natureza: não pode ter outro objetivo senão fazer eclodir na jovem inteligência o que ela já possui sob forma inconsciente e secundar religiosamente seu trabalho interior, sem pressa, sem conclusões

prematuras. Não se deve abrir a flor para fazê-la desenvolver-se à força, empanturrar a planta ou animal dando-lhe antes da hora um alimento demasiado substancial. A criança deve ser apoiada em seu estudo pela paixão; ora, nem a gramática, nem a literatura ainda interessá-la; ela só pode compreender coisas sob forma concreta: a feliz escolha das formas e das palavras, as narrativas e descrições, os contos, as imagens. (...) O amor e o respeito do mestre pela criança deveriam proibir-lhe empregar em seu trabalho de tutela e ensino o procedimento sumário dos antigos déspotas, a ameaça e o terror; ele só tem como força à sua disposição a superioridade natural assegurada ao educador pela ascendência de sua estatura e de sua força, sua idade, sua inteligência e suas aquisições científicas, sua dignidade moral e seu conhecimento da vida. É muito desde que a criança conserve o pleno controle de suas faculdades, e não se diminua pelo excesso do trabalho. Tendo em vista que a educação é uma colaboração entre o aluno, que se apresenta com seu caráter próprio, seus hábitos e costumes particulares, sua vocação especial, e o professor, que quer utilizar esses elementos para a obra de desenvolvimento intelectual e moral que ele empreende, este deve conhecer a fundo cada um de seus discípulos, e, ainda que praticando a mais eqüitativa imparcialidade, preceder segundo modos diversos com cada indivíduo. Sua classe só conterà, portanto, poucos alunos, estes só podendo ser numerosos nos corais, nos exercícios de ginástica, nos passeios e nos jogos. (...) O educador seria ao mesmo tempo o pai e o irmão deles, colocando seu próprio cérebro em comunicação com os cérebros das crianças, apreendendo claramente o estado de suas noções conscientes e inconscientes, solicitando nas jovens cabeças um trabalho do pensamento correspondendo ao seu próprio e levando-os, assim, à compreensão da verdade e à felicidade da ação. Comparada a essa educação da grande família, segundo a qual as crianças, amiúde entregues a si mesmas, adquirem por suas relações entre elas um antegosto da vida exterior com seus conflitos e seus amores, a educação da criança isolada, que foi sempre o objeto exclusivo das atenções do pai e da mãe, faz dela um ser realmente deserdado: falta a colaboração dos camaradas, seus iguais, sucessivamente amigos e rivais. Os pais por seu devotamento, não foram para ela mais senão professores de egoísmo: aos vinte anos, quando o jovem entrar na vida, ele esperará que o universo inteiro queira realizar uma rotação em torno de sua preciosa pessoa. (RECLUS, 2010, pp.20-22)

Como exercício incapaz de realizar, por si, a transformação da sociedade, o magistério deveria, de acordo com Piotr Kropotkin e Élysée Reclus, integrar o processo da revolução social. Na condição de complemento à abolição da propriedade privada, a supressão da escola burguesa representaria um passo significativo para que a sociedade livre dispensasse tanto os representantes do povo, como aspiram governar os liberais, quanto seu comissariado, como se pretendem instituir os socialistas

autoritários³⁶. Desse modo, afetosamente iniciados ao hábito da ação direta e do mutualismo pelas práticas pedagógicas de seus mestres, os futuros trabalhadores poderiam exercer concretamente a solidariedade desde os tempos de escola. Assim, dispensando as punições e o trabalho excessivo, reprodutores do desprezo cristão pelo corpo, compreenderiam, finalmente, o labor humano como verdadeiro promotor da igualdade³⁷.

Ao mesmo tempo, observamos que Piotr Kropotkin e Élysée Reclus, fiéis aos postulados libertários, opuseram-se a toda forma de doutrinação. Em seus escritos, procuraram compreender o significado da educação para a sociedade, oferecendo um importante cabedal para a promoção de uma pedagogia dedicada à revolução social. Ao trazer a lume os interesses dos Estados Nacionais sobre a instrução pública, demonstraram que empunhando papéis e lápis nas escolas burguesas os estudantes incorporavam a ideologia que, no futuro, os faria envergar baionetas e estandartes nos conflitos imperialistas.

Por fim, o que a presente pesquisa sinaliza é que ao impedir a dissipação dos conceitos pedagógicos formulados pelos trabalhadores, esses dois teóricos do anarquismo impulsionaram seus contemporâneos a colocar em prática a Instrução Integral defendida desde os primeiros congressos da Internacional. No intuito, também, de evitar que a violência simbólica e o conservadorismo da sociedade burguesa atravessassem os muros das escolas, sonharam transformá-las em barricadas permanentes, defendidas pelo conjunto da classe trabalhadora na luta contra a dominação e a expropriação de suas riquezas.

³⁶ “Para derrubar o Estado, o governo e a propriedade, é necessário que cada um esteja em condições de dirigir-se por si. Do contrário, cairemos no domínio dos mais audazes e mais espertos, dos guias, dos preparados.” BAKUNIN, Mikhail. **Textos Anarquistas**. tradução: Zilá Bernd. Porto Alegre: LP&M, 2002, p. 128.

³⁷ “Segundo Proudhon, existem dois tipos de liberdade: a liberdade simples, vivida no isolamento e na individualidade, pelos bárbaros pouco civilizados; e a liberdade composta, aquela vivida pelos indivíduos em sociedade, e que, na verdade, é um equilíbrio dinâmico de forças. Como ele afirma, na perspectiva bárbara, o máximo de liberdade equivale ao máximo de isolamento, quando não há ninguém mais para limitar a liberdade do indivíduo. Por outro lado, do ponto de vista social, quando liberdade e solidariedade se equivalem, o máximo de liberdade significa o máximo de relacionamento possível com os outros homens, pois nesta perspectiva as liberdades não se limitam, mas se completam, se auxiliam. Ao contrário da perspectiva burguesa, a liberdade de um não termina onde começa a liberdade do outro, mas ambas as liberdades começam juntas, e uma é garantia da outra.” GALLO, Silvio. **Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação**. Op.cit., p. 104.

1.3 A construção da utopia

Não compete a nós determinar como esta tarefa pode ser empreendida. Tudo está por fazer, a obra é vasta e há lugar para todas as colaborações. Os meios podem ser diversos, bastando que um laço comum aproxime, de alguma forma, as idéias e as energias, impedindo sua dissipação entre a massa passiva a qual a inércia absorve quase sempre, sem proveito, os esforços individuais.

Paul Robin

Ao examinar a biografia de Paul Robin, constatamos que este libertário francês procurou, ao longo de sua atividade como educador, viver concretamente seus ideais. Desse modo, sua participação nas experiências pedagógicas da Comuna de Paris, somada ao esforço de colocar em prática as teorias educacionais formuladas pelos primeiros Congressos da Internacional, transformou Robin no primeiro pedagogo libertário. Fundamentalmente, sua concepção de educação partiu da necessidade imediata de “regenerar” o homem, tarefa para a qual elegeu a instrução como ferramenta indispensável. Assim, avessa à rigidez dos programas educacionais vigentes, sobretudo os ministrados nas escolas confessionais, a sensibilidade de Robin orientou suas aspirações pedagógicas para a integração entre a escola e seu entorno.

Na qualidade de delegado francês da AIT, Robin aderiu aos postulados libertários que seriam decisivos para suas futuras experiências educacionais. Conforme avaliamos anteriormente, embora pretendessem a emancipação econômica do proletariado, os articuladores da Internacional não desconsideraram que a complexidade humana envolve outros aspectos. Nesse sentido, entendendo que a emancipação dos trabalhadores precisa ser obra dos próprios trabalhadores, a

educação deveria, necessariamente, instituir uma autoformação que, por sua vez, contribuiria para o processo de autoemancipação da classe.

Portanto, a luta pela libertação econômica e cultural dos explorados exigiu uma pedagogia que partisse do compromisso ético de erradicar as diferenças, transformando a educação numa das principais matérias debatidas pelos delegados da AIT. Em Lausanne, durante o segundo congresso da Internacional, o ensino recebeu consequente destaque, seguindo a inspiração proudhoniana da oficina-escola. Nesse sentido, os internacionalistas procuraram estabelecer a conexão entre teoria e prática educacionais, contemplando dois momentos de um mesmo processo pedagógico.

Dentre as deliberações do Congresso de Lausanne, foi determinada a composição de um programa que caracterizasse os fundamentos da Instrução Integral, oferecendo um contraponto aos ensinamentos religioso e estatal a partir de uma formação científica e profissional. Para redigir essa moção, identificando sua importância para a superação do trabalho alienado, foi nomeado um desconhecido professor de origem burguesa e religiosa de Toulon.

Quando jovem, Robin havia abandonado o curso de medicina para estudar pedagogia na *École Normale*, exercendo, algum tempo depois, o ensino de matemática e ciências no liceu público de Brest. Entretanto, nesses primeiros anos como educador no sul da França, ainda distante dos meios socialistas, Robin já manifestava uma profunda inconformidade com o sistema educacional vigente. Defensor do ensino laico e crítico, Robin sempre envidou esforços no sentido de inserir a educação num contexto mais amplo que as salas de aula. Por essas razões, não conseguiu evitar os atritos com a burocracia escolar, demitindo-se em 1864. No ano seguinte, enquanto ministrava aulas particulares na Bélgica, aproximou-se dos internacionalistas, transformando, terminantemente, sua prática pedagógica (GALLO, 1995).

Segundo Maurice Dommaget (1974), durante o período em que frequentou a seção bruxelense da AIT, Robin ensinou matemática, ciências e música, colaborou com os periódicos *Éducation Moderne* e *Utilité*, fundou a revista de educação *Lé Soir* e publicou um *Méthode de Lecture*. Sempre com o propósito de divulgar o conhecimento científico entre os operários, participou de cursos populares e círculos estudantis.

A seguir, durante o terceiro congresso da AIT, realizado na mesma cidade que o acolhera após a iniciativa demissionária do magistério público francês, a moção de Robin sobre o sentido revolucionário da educação foi aprovada por unanimidade. Naquela ocasião, os internacionalistas puderam discutir, pela primeira vez, a Instrução Integral de forma sistemática e conclusiva. (CODELLO, 2007). Em seu estudo, o educador ressalta a divisão da sociedade capitalista em duas classes distintas. A primeira, formada por aqueles que exercitam suas mentes, distingue-se e controla a segunda, constituída por quem possui apenas seu corpo para o trabalho. Além disso, Robin sublinha o desenvolvimento harmônico dos indivíduos como uma das tarefas necessárias à emancipação social.

Na instrução integral, ao lado do ensino científico ou teórico, deve haver necessariamente o ensino industrial ou prático. Só assim se forma o homem completo: o trabalhador que compreende e sabe. O ensino industrial, paralelo ao ensino científico, será dividido, como o científico, em duas partes: o ensino geral, que deverá dar às crianças a idéia geral e o primeiro conhecimento prático de toda a indústria, sem nenhuma exceção, e a idéia de que o seu conjunto forma o aspecto material da civilização como totalidade do trabalho humano; e a parte específica, dividida igualmente em grupos de ofícios ligados entre si de forma especial. (BAKUNIN, 2003, p.81-82)

Para Bakunin, a “totalidade do trabalho humano” se revela pelo desejo de habilitar o homem livre à compreensão dos conhecimentos teóricos e suas aplicações práticas. Assim, favorecendo o domínio de todas as etapas do processo produtivo, as oficinas-escola ofereceriam um ambiente privilegiado para a interface entre conhecimento e experiência. Ao retomar os postulados de Bakunin na moção escrita para a AIT, Robin constatou, conforme já o fizera seu contemporâneo russo, que se por um lado a educação não conduz sozinha à revolução, tampouco esta se faz possível sem ela.

Ciente de que as atividades humanas também envolvem tarefas desagradáveis, Robin encontrou no mutualismo de Proudhon uma alternativa para solucionar o desprezo coletivo por elas. Desse modo, na tentativa de harmonizar a liberdade individual com a vida social, propôs a subordinação dos métodos empregados na realização das funções indesejadas às decisões coletivas. Ao se valer de tal estratégia,

pretendeu impedir que as aspirações individuais não contrariassem os princípios políticos do anarquismo, uma vez que a distribuição coletiva das tarefas obrigaria ao exercício da conciliação e da solidariedade.

O direito social tem sua origem na solidariedade, o direito individual na liberdade. A liberdade de cada um se encontra limitada pelas leis naturais da solidariedade humana. (ROBIN, 1981, p.34)

Entre outros aspectos, a utopia de Robin visava suprimir as desigualdades sociais, não as diferenças entre os indivíduos. O que se observa é que em sua atuação a frente do Orfanato Prévost, inspirou-se neste pressuposto visando colocar em prática uma experiência pedagógica que lhe permitisse, entre outros aspectos, refletir e teorizar. Com a moção redigida para a AIT, esse ideário alcançou a maturidade através do *Manifesto dos partidários da educação integral*, publicado pouco antes de Robin ser exonerado do orfanato. Desse modo, formulou e refletiu sobre a Instrução Integral a partir de seu cotidiano em Prévost.

No entanto, influenciada pela militância política, sua perspectiva educacional viu-se, não raro, comprometida pelas perseguições sofridas no curso de uma atribulada vida combativa. Em sucessivas viagens, muitas delas impostas pela repressão às lutas sociais, entrou em contato com os grandes nomes do anarquismo daquele tempo, fato que permitiu um convívio favorável ao amadurecimento das convicções libertárias. Na sequência das greves de Seraing, acabou preso e deportado da Bélgica em 1869. Em Genebra, aproximou-se de Mikhail Bakunin, ao lado do qual permaneceria após a ruptura com os partidários de Karl Marx no seio da Internacional. Antes dessa dissidência, foi ainda delegado pela seção de Liège ao quarto congresso da AIT e, devido ao vínculo estabelecido com os internacionalistas, terminou novamente preso ao regressar para a França. Após ser condenado a dois meses de prisão, cumpriu pena nos cárceres de Sainte-Pélagie e Beauvais, distante apenas trinta quilômetros de Cempuís, onde, em breve, executaria a primeira experiência libertária contínua no campo da educação (DOMMANGET, 1974).

Conforme analisado anteriormente, sua participação na Comuna de Paris foi definitiva para o acúmulo das experiências que, futuramente, norteariam os anos à

frente do orfanato Prévost. Para os comunalistas, a reorganização do ensino deveria enfatizar o aspecto laico e gratuito, incentivando a autonomia do pensamento através de uma pedagogia alternativa. Apesar das condições precárias impostas pela guerra revolucionária, essas inovadoras diretrizes foram amplamente discutidas por comissões. Tais comitês, que agrupavam indistintamente todos os interessados, assumiram a função de orientar o comissário Edouard Vaillant, encarregado de coordenar a reforma da instrução pública.

Ao ser aprovado por unanimidade aos 18 de abril de 1871, o programa educativo da Comuna reconheceu que a emancipação econômica da classe precisa ser acompanhada de uma profunda mudança na educação popular, capaz de afirmar o princípio da ação direta e, dessa forma, instituir a autonomia do ensino para cada ente federado (CODELLO, 2007).

No entanto, esmagada a Comuna pelas ofensivas militares do governo de Thiers, Robin se refugiou em Londres, ingressando no Conselho Geral da Internacional. Entretanto, sua participação no Conselho Geral foi breve. Durante o Congresso de Haia (1872), em vista da ruptura entre os anarquistas ligados a Mikhail Bakunin e os socialistas partidários de Karl Marx, Robin declinou do cargo. Com o Congresso regional em Saint-Imier, organizado pelos relojoeiros do Vallon para avaliar as implicações desse afastamento, Robin e os demais dissidentes da AIT encontraram na Internacional antiautoritária que se organizaria, a partir dali, uma possibilidade de diálogo fecundo e constante entre os descontentes com o centralismo do Conselho dirigido por Marx.

Enquanto esteve na capital inglesa, Robin confeccionou jogos instrutivos para o ensino infantil e organizou um museu matemático. Também lecionou na escola militar de Woolich e no colégio da Universidade de Londres, colaborando, da Inglaterra, com o *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson³⁸. Esse antigo companheiro dos tempos da Internacional e da Comuna de Paris, ao ocupar o cargo de diretor do ensino

³⁸ “O educador Ferdinand Buisson era muito ligado aos meios socialistas. Participou ativamente na rebelião que ficou conhecida como a “Comuna de Paris” entre 1870 e 1871, e da A.I.T. Defensor fervoroso do ensino laico, chegou a escrever um Dicionário de pedagogia, depois de ter sido inspirado por James Guillaume, amigo íntimo de Bakunin. É através de Buisson, na época inspetor de ensino na região francesa de Seine-et-Oise, que Robin volta para a França e assume o cargo de inspetor de escola primária.” GALLO, Sílvio. **Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação**. Campinas: Papirus, 1995, p.90.

primário, convidou Robin em 1879 para a função de inspetor primário de Blois, posto que exerceu até assumir a direção do Orfanato Prévost no ano seguinte (DOMMANGET, 1974).

Em 1880, de volta à França para assumir seu cargo na inspetoria, Robin fundou o primeiro círculo pedagógico daquele país. Com base em sua convicção na “filosofia do trabalho” de Proudhon, para a qual o labor humano constitui a base de toda agregação social, desenvolveu, anos mais tarde, o que Célestin Freinet denominaria como “aulas-passeio”. Para tanto, valorizou a visitação às oficinas e fábricas, encorajou pesquisas botânicas e geológicas além de estabelecer pequenos observatórios meteorológicos. O reconhecimento de que os saberes apenas conquistam significado quando extraídos da experiência prática, apontando a necessidade da associação entre pensar e fazer, foi fundamental para o desenvolvimento das propostas pedagógicas de Robin.

Novamente com a anuência do amigo Fernand Buisson, Robin foi nomeado diretor do asilo público para órfãos de Cempuís, construído em 1861, pelo negociante Joseph-Gabriel Prévost. O orfanato passou em testamento ao controle do Estado, ficando o governo encarregado de oferecer abrigo e educação laica aos jovens desvalidos. Assim, executor testamentário do legado de Prévost, Buisson cuidou para que Robin fosse aceito como diretor do orfanato, conseguindo sua nomeação aos 11 de dezembro de 1880 (DOMMANGET, 1974).

Apesar das limitações impostas pelo vínculo institucional com o Estado, o primeiro pedagogo libertário pode, finalmente, realizar um empreendimento único em seu gênero, capaz de influenciar, anos mais tarde, as experiências de Francisco Ferrer y Guardia em sua Escola Moderna de Barcelona. Ao unir as funções de casa e escola, o Orfanato Prévost constituiu, por sua natureza, um educandário de tempo integral. Contudo, lembramos que o conceito de Instrução Integral cunhado pelos libertários não se restringiu à permanência dos alunos no espaço escolar por um longo período do dia. Para os defensores da *acracia*, a Instrução Integral deveria envolver a mais ampla formação, articulando todos os aspectos do desenvolvimento humano.

Robin, mantendo os princípios definidos pelo *Programa Educacional do Comitê para o Ensino Anarquista*, que redigira no ano de 1882 em parceria com destacados

integrantes do movimento anarquista, procurou empregar em Prévost a supressão da disciplina, exames e programas, reconhecendo-os como entraves para o autoconhecimento e livre pensamento. Na opinião dos autores daquele documento, dentre os quais se incluem os nomes de Piotr Kropotkin e Élisée Reclus, as práticas pedagógicas tradicionais contribuía para a naturalização da mentira e da rivalidade, além de colaborar para a perda da originalidade e da iniciativa dos alunos (LUIZETTO, 1986).

Deste modo, motivados pelo desejo de erigir uma sociedade ancorada nos princípios da ação direta e do mutualismo, os libertários questionaram a disciplina conquistada pelo medo, a competição movida pela disputa por melhores resultados, bem como os programas elaborados sem a participação dos estudantes. Assim, defenderam a supressão das pedagogias habituais em favor de uma instrução voltada para o desenvolvimento do indivíduo e de uma humanidade livre e fraterna. Segundo o programa estabelecido pelo *Comitê para o Ensino Anarquista* o ensino deveria ser:

- a) integral, isto é, favorecer ao desenvolvimento harmonioso de todo o indivíduo e fornecer um conjunto completo, coerente, sintético e paralelamente progressivo em todos os domínios do conhecimento intelectual, físico, manual e profissional, sendo as crianças exercitadas nesse sentido desde os primeiros anos;
- b) racional, isto é, fundamentado na razão e conforme os princípios da ciência atual, e não na fé; no desenvolvimento da dignidade e da independência pessoal, e não na piedade e na obediência; na abolição da ficção divina, causa eterna e absoluta da servidão;
- c) misto, isto é, favorecer a co-educação sexual numa comunhão constante, fraternal entre meninos e meninas. Essa co-educação, ao invés de constituir um perigo, afasta do pensamento da criança as curiosidades malsãs, e torna-se uma ocasião para sábias condições que preservam e asseguram uma alta moralidade;
- d) libertário, isto é, numa palavra, consagrar em proveito da libertação o sacrifício progressivo da autoridade, uma vez que o objetivo final da educação é formar homens livres que respeitem e amem a liberdade alheia. (KROPOTKIN *apud* LUIZETTO, 1986, p.24)

Ao incorporar tais princípios pedagógicos no exercício de sua profissão, Paul Robin não só proporcionou uma conseqüência prática à Pedagogia Libertária, como encarnou, durante essa experiência, a conjugação entre pensamento e ação. Para tanto, empregou no Orfanato Prévost as propostas contidas na moção que elaborara

para a AIT, valendo-se dos resultados concretos que obteve dessa feita para ampliar e reorientar sua teoria educacional. Como fruto dos anos de trabalho em Cempuís, seu *Manifesto dos partidários da educação integral* constitui um importante legado, oferecendo os elementos necessários para a compreensão dos meios que dispôs para colocar a Instrução Integral em prática.

Esta educação libertadora e pacificadora, capaz de formar seres sãos e bem equilibrados, uma geração menos desunida, com a qual nós poderíamos chegar sem temor à solução dos difíceis problemas do futuro, seria definida pelo ideal que nos propomos a alcançar. Ela pode se caracterizar por atributos diversos: se chamará educação científica, porque está baseada na razão, conforme os princípios da ciência, e universal, porque deve ser comum a todos, ao menos naquilo que é essencial. Nós a designaremos pela palavra integral, que contem, em sua definição, uma educação que proporciona o desenvolvimento harmônico e completo do ser. (ROBIN, 1981, p.44)

Aos internos que ainda encontravam-se na puerícia, o ensino ministrado em Cempuís dedicava maior ênfase à formação individual, conduzindo a uma compreensão mais ampla de pertencimento à coletividade. Posteriormente, os educandos deveriam trabalhar os conhecimentos adquiridos nesse período, passando integrar o saber e o fazer através da produção. Assim, ao concluir os estudos primários, as crianças circulavam por todas as atividades práticas oferecidas pelo orfanato.

Por outro lado, organizados em seis grupos que alternavam, a cada semana, seis categorias de trabalho, os estudantes faziam o “borboleteamento”³⁹ que os introduzia nas especializações oferecidas pelo orfanato. O que se observa é que educados sem distinção de gênero, revezavam as tarefas da agricultura, encadernação, costura, marcenaria, manutenção e limpeza. Logo, proporcionando uma oportunidade, não alienante, para a escolha da área que mais conviesse à profissionalização futura, tal estratégia pretendia contemplar os aspectos físico, intelectual e social da educação (GALLO, 2007).

³⁹ “(...)Uma parte importante do ensino desenvolveu-se na oficina, trabalhando com a madeira ou com o ferro, aprendendo a costurar ou a fazer sapatos; até os treze anos a criança pratica “la paillonne”, segundo a expressão emprestada por Fourier para significar a passagem de uma oficina a outra; depois, engaja-se em uma relativa especialização.(...)” LIPIANSKY, Edmond Marc. **A pedagogia libertária**. Tradução: Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Imaginário; Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007, p.45.

Consideramos assim, sucessivamente, a educação física, a educação intelectual, a qual agregamos o ensino técnico, e a educação moral. (ROBIN, 1981, p.45)

Ao mesmo tempo, o cuidado com a higiene constituiu a primeira preocupação devotada aos meninos e meninas de Cempuís. As péssimas condições de vida dos trabalhadores, constantemente vitimados por toda sorte de moléstias, sobretudo as vinculadas ao sistema respiratório, faziam do cuidado com o corpo um tema essencial para os anarquistas. Nesse sentido, conforme as necessidades do desenvolvimento humano, a educação oferecida no Orfanato Prévost incluía a prática, ainda questionada à época pelo ensino confessional, de esportes como natação e equitação (LIPIANSKY, 2007). Todas essas atividades, somadas aos trabalhos manuais, deveriam desenvolver a precisão e a delicadeza dos sentidos, vitalizando a saúde e aperfeiçoando a capacidade para o trabalho.

Em primeiro lugar, conforme a ordem das necessidades lógicas, consideramos a educação física, na qual devemos distinguir dois aspectos: o regime geral higiênico, tendo por finalidade o desenvolvimento normal do belo equilíbrio orgânico que chamamos saúde, no sentido amplo e filosófico da palavra, e a educação especial dos membros, considerados como instrumentos de percepção e de ação. (...) Entre esta educação higiênica da criança e a educação intelectual, identificamos numerosos pontos de contato, ao que chamaremos, na ausência de um conceito já estabelecido, de “educação orgânica”, que deve desenvolver a capacidade, a precisão e a delicadeza dos sentidos, aperfeiçoando nossos meios físicos de expressão e trabalho, particularmente este instrumento maravilhoso que é a mão. (ROBIN, 1981, p.45-46)

A pesquisa assinala que uma vez conectada ao desenvolvimento do corpo, a Instrução Intelectual deveria partir da curiosidade dos alunos, equilibrando todas as suas faculdades, sem exceção, a partir do estudo das ciências e das artes. No decorrer das aulas, os educandos eram incentivados a formular suas teorias a partir de constatações práticas, utilizando instrumentos por eles mesmos construídos. Robin, estimulando o gosto pela aprendizagem, viabilizou o protagonismo dos estudantes sobre suas próprias descobertas, superando o caráter dedutivo da educação formal ao favorecer o paradigma indutivo da ciência moderna (GALLO, 1995).

Na educação intelectual, o mesmo princípio: desenvolvimento simultâneo, equilíbrio de todas as faculdades, sem exclusão; faculdades de assimilação e de produção, faculdades de ordem científica e de ordem artística, espírito de observação, juízo, memória, imaginação, sentimento de beleza. (ROBIN, 1981, p.47)

Como defensor do estudo das artes ocupou-se ainda da “educação estética” dos jovens, incluindo no programa educacional do orfanato um tema até então inacessível aos filhos e filhas da classe trabalhadora. Nesse sentido, importantes não apenas para o desenvolvimento das sensibilidades, as artes também eram compreendidas como um aspecto da formação profissional, facilitando o estudo da matemática a partir das aulas de pintura e modelagem.

Esta educação estética, há muito abandonada, não possui menos importância do ponto de vista do desenvolvimento integral e da harmonia interior que a instrução científica, devendo começar simultaneamente e prosseguir paralelamente a ela. (ROBIN, 1981, p.49)

Outro aspecto, o aprendizado das línguas, era apreciado pelos estudantes de Prévost, assim como a literatura e a história que deveriam, segundo Robin, receber um tratamento especial. Ao substituir a visão histórica restrita aos reis e às nações, o ensino defendido por Robin valorizava o desenvolvimento da humanidade e os grandes feitos sociais.

Entendida com outro sentido, apresentada a partir de outro ponto de vista, deve ser acessível por outro ângulo. A história, tanto a história geral quanto a história nacional, deve ser a história dos grandes feitos humanos e sociais, do trabalho, das artes, das idéias, da vida íntima, sendo a história política, a história dos povos em lugar dos reis, a história da evolução da humanidade em substituição das dinastias e das batalhas. (ROBIN, 1981, p.49)

Paralelamente, recebendo um grau de importância equivalente ao dedicado à formação intelectual, a educação profissional deveria relacionar o conhecimento e a habilidade, preservando o aprendiz da especialização excessiva que, certamente, limitaria suas aptidões e possibilidades de criação. Como observou Wagner Rossi

(1981), a valorização do trabalho não era, para Robin, um discurso abstrato, mas um processo diretamente relacionado com sua utilidade social.

O ciclo será finalizado pelo ensino profissional, que será menos extenso e difícil, mas amplamente compreendido dentro do espírito de generalidade, preservado da especialização excessiva, estreita, extremamente dividida, mecanicista e desorganizadora, da qual nós temos sofrido conseqüências fatais. (ROBIN, 1981, p.51)

Portanto, a necessidade ética de formar homens e mulheres “integrais”, substituindo uma educação para, por uma educação pelo trabalho, ultrapassou os cuidados com o desenvolvimento físico e intelectual, contemplando o estímulo à reciprocidade social. Presente na chamada Instrução Social, essa busca conjunta pela liberdade distanciou Robin dos postulados de Rousseau, para quem o indivíduo deveria ser afastado das corrupções sociais para desenvolver, livremente, suas potencialidades naturais (GALLO, 1995).

É necessário incluir aqui, como elemento moralizador, a coeducação entre os sexos, que devem conviver de maneira fraternal e familiar, proporcionando ao cotidiano uma serenidade particular que, longe de constituir um perigo, se converte numa garantia de preservação comum. (ROBIN, 1981, p.52)

Coerente com os princípios de isonomia defendidos pela Pedagogia Libertária, a coeducação entre os sexos se tornou um argumento conveniente aos críticos da instrução oferecida no Orfanato Prévost. Ao mesmo tempo, considerada imoral e perigosa aos princípios sociais, a livre convivência entre meninos e meninas sustentou a campanha difamatória direcionada a Paul Robin. Apesar de vencer o inquérito administrativo impetrado em 1892, em meio às acusações da imprensa clerical que o associava aos defensores da “propaganda pela ação”, Robin foi exonerado do seu “ninho de liberdade” em 1894, retornando para a Bélgica onde passou a lecionar pedagogia na Universidade de Bruxelas (DOMMANGET, 1974).

De volta à França em 1895, retomou a militância em favor da Pedagogia Libertária, colaborando com universidades populares e fundando o periódico *A Instrução Integral*. Através da edição do opúsculo *A saúde da mulher*, respondeu aos

detratores da coeducação dos sexos, envolvendo-se cada vez mais na defesa do aborto e do controle populacional. Tal publicação rendeu mais uma condenação para Robin, que encontrou no exílio na Nova Zelândia uma alternativa ao cárcere (GALLO, 1995).

Que em todos os países a mulher seja dona de seu corpo, que nada possa impor-lhe a união com quem seja, que nada possa proibi-la de unir-se a outro adulto, a não ser que esse não a aceite. Que nessa questão particular, a mulher possa ser completamente livre, sem receber castigo algum, nem ser vilipendiada pela opinião pública. (ROBIN, 1981, p.57)

Após a anistia em 1900, Robin deixou aquela região para retomar sua nova campanha, reforçando o epíteto de neomalthusiano que conquistara desde a fundação da Liga Para a Regeneração Humana em 1895. Distante dos antigos colaboradores, com os quais organizara o Comitê para o Ensino Anarquista, aproximou-se dos meios maçônicos, dos quais não demorou a ser expulso.

Ao final da vida, incompreendido por muitos contemporâneos, acrescentou outra dimensão política e social às teorias de Thomas Malthus, reconhecendo no controle da natalidade uma maneira de combater o crescimento do exército de reserva conveniente ao sistema capitalista. Para além de seu tempo, a convicção no direito das mulheres sobre o próprio corpo levou-o a defender o aborto como um elemento de libertação para o gênero feminino. Com direitos iguais aos dos homens, deveriam conquistar com o amor livre a plenitude dos seus desejos, libertando-se do espaço privado da casa e do papel social ao qual foram submetidas.

As mulheres devem saber que a ciência lhes dá os meios eficazes e sem dor de apenas ter filhos quando quiserem, e elas certamente não o hão de querer, então, senão em tais condições que os seus filhos tenham todas as oportunidades de serem sãos, vigorosos, inteligentes e bons. (ROBIN *apud* DOMMANGET, 1974)

Em 1912, vivendo toda sorte de dificuldades, sobretudo as de natureza financeira, Robin morreu deixando seu corpo para a pesquisa científica. Declaradamente incapaz de compreender como a história da educação negligenciou a

contribuição de Robin, Wagner Rossi (1981) classifica essa omissão como uma questão de intolerância e preconceito político.

Ao fim e ao cabo, privado de um lugar privilegiado entre os grandes nomes da pedagogia, o educador de Cempuís, coerente com sua vida dedicada à utopia, inspirou outras experiências escolares desenvolvidas segundo a concepção de que a comunidade, não o indivíduo, constitui a grande mestra. Nesse sentido, seu esquecimento, em parte motivado pelo interesse dos adversários da acracia, evidencia também o êxito de uma trajetória generosa, que suprimindo a vaidade pessoal comum aos meios intelectuais e políticos, subtraiu ao mundo um comissário do povo, oferecendo, em troca, um mestre-escola respeitoso da liberdade alheia.

1.4 O crime de fundar escolas

Inimigo da desigualdade social, não me limitei a lamentar seus efeitos. Mais que isso, combati suas causas na certeza de que desse modo alcançaremos a verdadeira justiça, ou seja, a ansiada igualdade que inspira todo afã revolucionário.

Francisco Ferrer y Guardia

Nossos estudos registram que movido pelo entusiasmo republicano na Espanha, o humilde vinhateiro Francisco Ferrer y Guardia deixou a pequena localidade de Alella para instalar-se em Barcelona, cidade onde, passadas algumas décadas, tornar-se-ia um dos mais célebres educadores. Jovem de formação católica, Ferrer havia abandonado os estudos formais aos treze anos de idade, assumindo os vinhedos da família após a morte do pai. Assim, ao conseguir uma colocação como caixeiro em 1873, estabeleceu-se num arrabalde daquela cidade catalã, encontrando na figura do

patrão o interlocutor liberal que o aproximaria ainda mais do republicanismo (TRAGTEMBERG, 1978).

Uma vez estabelecido em Barcelona, militou no Partido Republicano e inscreveu-se na loja maçônica *Verdad*, assumindo em 1879 a função de verificador de bilhetes da ferrovia Madrid-Saragoça-Alicante. Nesse período, valendo-se do cargo que ocupava, tornou-se agente de ligação entre Ruiz Zorrilla, líder exilado do Partido Progressista, e os republicanos espanhóis. Quando sua experiência na companhia férrea foi suspensa, dado o envolvimento com a deflagração do malogrado movimento paredista de 1885, refugiou-se na capital francesa onde passou de representante de vinhos a professor de espanhol (DOMMANGET, 1974).

Em seguida, sustentando com aulas particulares a esposa e os filhos que a ele se juntaram em Paris, Ferrer enveredou pela prática pedagógica, entrando em contato com Paul Robin e demais integrantes da Liga da Regeneração Humana. Durante os anos de exílio na França, o educador estreitou cada vez mais seu convívio com os meios libertários, proporcionando grande insatisfação à mulher que sempre desaprovava as horas dedicadas à militância política. As indisposições domésticas comprometeram de tal forma a vida conjugal que o catalão acabou abandonado pela família, passando a viver, algum tempo depois, com a professora Léopoldine Bonnard.

Na companhia de Léopoldine e sua colaboradora e ex-aluna Jeanne-Ernestine Meunier, que desde o falecimento da mãe passara a financiar seus estudos e projetos, Ferrer empreendeu uma jornada pedagógica pela Europa, visitando diversas escolas e centros educacionais. Com o falecimento da senhorita Meunier, herdou-lhe a fortuna com a qual implantou a Instrução Racionalista em Barcelona.

De volta à Catalunha, demonstrou habilidade necessária para evitar que a Igreja e o Estado, receosos de suas intenções, impedissem a inauguração da Escola Moderna. Com sua inauguração aos 8 de outubro de 1901, essa instituição contava, menos de cinco anos depois, com 147 sucursais espalhadas pela província. Ao despertar os ânimos conservadores, contrários às práticas pouco usuais da pedagogia libertária, Ferrer foi diversas vezes acusado de perturbar a ordem pública, sendo finalmente silenciado em 1909.

Por outro lado, encontrando forte oposição na imprensa, que o acusava de instigar a greve geral em virtude do fechamento do *meeting Solidariedad Obrera* e insuflar os reservistas contra a guerra ao Marrocos, Ferrer recebeu sua sentença a portas fechadas, sendo fuzilado aos 13 de outubro de 1909. Tal desfecho, para o qual a Igreja colaborou apontando-o como responsável pela destruição de seus templos, não foi a primeira tentativa de silenciar o ácrata espanhol. Em maio de 1906, um atentado à bomba contra a carruagem nupcial de Afonso XIII, efetuado por um antigo bibliotecário da Escola Moderna, levou-o à prisão sob a acusação de haver planejado a façanha.

Apesar de absolvido no ano seguinte, jamais foi perdoado pelo único delito que verdadeiramente cometeu. De acordo com Anatole France⁴⁰, Ferrer cometeu o "crime" de fundar escolas, inspiradas no conceito de Instrução Integral proposto por Bakunin e defendido por Paul Robin junto à Internacional. Com efeito, Francisco Ferrer y Guardia dedicou sua vida à luta contra o monopólio do conhecimento, transformando sua experiência pedagógica num laboratório para a ação direta, o mutualismo e o ativismo político.

Como fundador da Liga Internacional para a Educação Racional da Infância, cujo objetivo era dar continuidade às obras de Paul Robin, Ferrer questionou o adestramento executado pela pedagogia tradicional, defendendo que o ensino deveria servir à emancipação de todos os homens e mulheres. A partir dessa orientação, sua escola adotou a coeducação dos sexos, causando grande polêmica ao introduzir, em uma grande cidade espanhola, uma prática comum nas aldeias que careciam de professores⁴¹.

A co-educação possuía para mim uma importância capital, constituindo não apenas uma circunstância indispensável para a realização do ideal que considero resultado do ensino racionalista, se não como a essência desse mesmo ideal, iniciado na Escola Moderna, desenvolvido

⁴⁰ "(...) Anatole France escreveu: "Todos sabem: o crime de Ferrer consiste em ter fundado escolas". (...)” Prólogo de Carlos Díaz para FERRER Y GUARDIA, Francisco. *La Escuela Moderna*. Madrid: ediciones Jucar, 1976.

⁴¹ "A coeducação na Espanha não é tão incomum nas aldeias isoladas. É comum um vizinho juntar as crianças de ambos os sexos para ensinar as primeiras letras, mas, em geral, é uma professora, nunca um homem, que ensina a meninos e meninas. A escola mista, nas grandes cidades, ainda era desconhecida.(...)" TRAGTEMBERG, Maurício. **Francisco Ferrer e a pedagogia libertária**. In: **Educação & Sociedade**. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados: CEDES, 1978, p.27.

progressivamente, sem exclusões, e inspirando a segurança de alcançar seu objetivo de alcançar pré-fixado. A natureza, a filosofia e a história ensinam, contra todas as preocupações e atavismos, que a mulher e o homem completam a verdade desconhecida, tão essencial e transcendental, que tem sido a causa de males gravíssimos. (FERRER Y GUARDIA, 1976, p.48)

De acordo com a lógica da coeducação dos sexos defendida por Robin, Ferrer optou também pela coeducação das classes, entendendo que a Escola Moderna deveria preparar seus alunos para uma humanidade mais fraternal. Ao mesmo tempo, apostando que o contato entre crianças ricas e pobres contribuiria para a reparação dessas diferenças no futuro, tanto pela sensibilização dos primeiros diante da miséria, quanto pela mediação da rebeldia dos últimos, acreditou poder evitar revanchismos que, em seu ponto de vista, somente prejudicariam a emancipação social.

Por acreditar que com sentimentos de ódio não se renova o mundo, conforme escreveu Errico Malatesta (1989), preferiu valorizar a integração dos indivíduos dispostos a abrir mão da propriedade. Assim, tal como o libertário italiano, compreendeu que a insurgência pelo ódio conduziria ao fracasso da revolução. Como consequência dessa conduta humanista, eram aceitos na Escola Moderna estudantes de todas as classes sociais, ficando o valor de suas contribuições financeiras condicionados às possibilidades de seus pais.

A co-educação entre pobres e ricos, que põe em contato uns com os outros, na inocente equidade da infância, através da igualdade sistemática da escola racional; essa é a boa escola, necessária e reparadora. (FERRER Y GUARDIA, 1976, p.56)

Ao perceber que os colégios da Espanha costumavam colaborar para a proliferação das doenças, Ferrer privilegiou a higiene dos educandos. Os poucos cuidados com a limpeza dos talheres, roupas, sanitários e demais utensílios cotidianos, característicos das escolas tradicionais, foram substituídos pelos hábitos saudáveis, fazendo com que os estudantes favorecessem o controle de epidemias ao difundir tais conhecimentos em casa. Para garantir o êxito desse intento, a saúde escolar foi deixada a cargo de um médico incumbido da salubridade do espaço físico, da educação

sanitária e da elaboração de “cadernos biológicos”, através dos quais o histórico de cada criança seria acompanhado.

Quando dispusermos do caderno biológico de cada criança, aquela que tenha padecido de uma enfermidade epidêmica, estando imune a ela, poderá seguir assistindo as aulas, sem riscos para si e seus companheiros. (FERRER Y GUARDIA, 1976, p.67)

Como alternativa ao magistério mal remunerado das escolas municipais e particulares, que pejorativamente denominou como “indústria do ensino”, Ferrer ofereceu uma alternativa pedagógica aos educadores catalães que pretendessem se afastar do “corpo de caciques” representativos do Estado. Como crítico da padronização do ensino executado na República francesa, dispensou prêmios e castigos, pregando a valorização do indivíduo em detrimento da adoção de um sistema uniforme. Assim, afinado com princípios libertários que rejeitam todas as formas de competição ou coação, preferiu capacitar cada aluno como principal mestre de si, abolindo as avaliações para que não sofressem o opróbrio dos incapacitados ou os louros dos vitoriosos, desenvolvendo sentimentos incompatíveis com a ética.

Esses atos, realizados a partir de solenidades ridículas, parecem ser instituídos somente para satisfazer o amor próprio e doentio dos pais, assim como a vaidade e o interesse egoísta de muitos professores causando torturas e enfermidades para as crianças. Cada pai, deseja que seu filho se apresente em público como um grande talento do colégio, regozijando-se de ser um sábio em miniatura. Não importa a ele que seu filho, durante quinze dias ou um mês, seja vítima de estranhos tormentos. Como julgam pelo exterior, consideram que tais aflições não são fatais, uma vez que não deixam sinais nem cicatrizes na pele. A inconsciência com que lidam com a natureza das crianças, bem como o inócuo de forçá-las a demonstrar uma maturidade intelectual incompatível com suas condições psicológicas, sobretudo na esfera da memória, impede os pais de perceber que essa breve regozijo de amor próprio pode ser a causa, como se verificou por diversas vezes, de enfermidades e abatimentos morais e materiais de seus filhos. A maioria dos professores, por outra parte, não passam de transmissores de frases feitas, de reprodutores mecânicos. Estes, mais que ajuizar moralmente os educandos, importam-se mormente com suas reputações e ganhos econômicos, tendo como objetivo fazer crer que os alunos, sob suas tutelas, aprendem muitíssimo, superando em extensão e qualidade o que se poderia esperar em vista do exíguo período em contato com tão meritórios mestres. Para além dessa miserável vaidade,

satisfeita a custa da integridade moral e física dos alunos, os professores pretendem convencer os pais e demais ignorantes da realidade, valendo-se dos exames a guisa de propaganda, enchendo-se de crédito e prestígio no “comércio escolar”. Em essência, somos adversários impenitentes desses exames. Na escola, tudo deve ser efetuado em benefício do estudante. Todo ato que não atinja essa finalidade deve ser rechaçado como antitético do ensino. Dos exames, não extraímos nada de bom. Ao contrário, cultivamos com eles muitos males aos alunos. Além das enfermidades já mencionadas, mormente as relacionadas ao sistema nervoso que podem conduzir, invariavelmente, a uma morte prematura, os elementos morais que esses atos imorais, designados pelo termo exame, iniciam na consciência das crianças são: a vaidade enlouquecida dos altamente premiados; a inveja e a humilhação que obstruem as iniciativas sãs dos que claudicaram; os diferentes matizes do egoísmo nos sentimentos de ambos. (FERRER Y GUARDIA, 1976, pp.91-92)

Sem usufruir privilégios ou sofrer desqualificações, os alunos da Escola Moderna poderiam se autoeducar, potencializando suas próprias vontades sob a atenção cuidadosa de seus professores, responsáveis diretos pela orientação e estímulo à autoaprendizagem. Nesse sentido, favorecidos pelo tempo, espaço e condições materiais para que pudessem voltar o olhar para si, os jovens deveriam desenvolver suas personalidades através da observação, investigação e pesquisa. Ferrer, antecipando o discurso propalado pelos pedagogos contemporâneos, demonstrou sensibilidade suficiente para perceber que a criança, aprendendo a aprender, aprende também a ser. Como observou Francesco Codello (2007), o ideal anarquista não consiste em moldar a criança conforme um padrão, mas favorecer o desenvolvimento de suas potencialidades, considerando seus interesses e capacidades.

Ao mesmo tempo, inclinado a aceitar o desafio de fazer da educação uma frente das lutas revolucionárias, Ferrer se inspirou na utopia educacional de Proudhon e Bakunin, enfrentando o Capital, a Igreja e o Estado. Ato contínuo organizou uma escola fundamentada na construção coletiva da liberdade, sem as “confissões forçadas” conseguidas pelas avaliações formais. Logo, para os protagonistas da experiência pedagógica de Barcelona, uma sociedade verdadeiramente livre só poderá ser concebida por uma educação que garanta a supressão de qualquer aristocracia da inteligência.

Conforme as conclusões de Sigmund Freud acerca do “princípio do prazer”⁴², a Escola Moderna reconheceu a satisfação como centelha para o interesse pelo estudo, orientando os pais das crianças para que não inibissem a curiosidade natural de seus filhos. Como argumentou Bakunin (2009), os pais devem amar seus filhos, exercendo sobre eles uma autoridade que não viole sua moralidade, inteligência e liberdade futura.

A escola deve substituir a Igreja com a imensa diferença que esta, ao distribuir sua educação religiosa, não tem outro objetivo senão eternizar o regime da menoridade humana e da autoridade pretensamente divina, enquanto a educação e a instrução da escola, não tendo, ao contrário, outro fim senão a emancipação real das crianças quando chegarem à maioridade, não serão outra coisa senão sua iniciação gradual e progressiva à liberdade pelo triplo desenvolvimento de suas forças físicas, de seu espírito e de sua vontade. (BAKUNIN, 2009, p.57)

Nossos estudos revelam que reunidos para as conferências dominicais, os familiares dos estudantes participavam, sob os cuidados de Ferrer, da organização de cursos e palestras abertos a toda a comunidade. Nessas “missas de domingo”, como costumou chamá-las, o educador catalão aproveitou para realizar assembleias que discutissem questões sociais. Ao promover a ação direta através desse “sistema de conversações”, levou a cabo os princípios bakuninistas ao substituir a Igreja pela Escola Moderna. Ao mesmo tempo, em sintonia com as novas metodologias que caracterizaram o movimento que ficou conhecido pela alcunha de “Escola Nova”, trouxe todos os envolvidos na formação de seus educandos para o convívio no espaço da escola, reconhecendo que a comunidade escolar ultrapassa os muros dos colégios.

Tais encontros, conjugados às aulas-passeio, para utilizarmos a expressão de Célestin Freinet, denotam o descompasso entre as práticas pedagógicas reivindicadas por Ferrer e a metodologia da escola confessional predominante na Espanha durante o início do século XX.

⁴² “Para compreender o efeito que as frustrações causam à criança é preciso tomar em consideração as discrepâncias fundamentais, descobertas por Freud, entre o psiquismo infantil e o dos adultos. O pensar e o agir da criança obedecem a leis diferentes das dos pensamentos e aos do adulto. Enquanto para os adultos é quase que exclusivamente determinante o princípio da realidade, a criança, precisamente na idade crítica, rege-se apenas pelo “princípio do prazer”. A criança não conhece exortações internas do gênero de “isso não se faz, isso não está bem”; quanto à exortações que lhe vêm de fora, simplesmente não as compreende. Para ela só tem valor o que produz prazer, e o que produz desprazer é recusado. Essa é a sua lógica, uma lógica perfeitamente fundamentada do ponto de vista biológico e psicológico. (...)” REICH, Wilhem . **Os pais como educadores**. Almada: casa Editorial Centelha Viva, s.d., p.8.

Um incidente ocorreu naquela ocasião. Várias crianças, incomodados pelo calor e pelo odor desagradável dos materiais e ingredientes, não quiseram entrar no último departamento visitado, proporcionando uma consideração final. As operárias e operários que trabalham nessas fábricas iniciaram suas atividades ainda jovens, muitos sem ainda ter consolidado e fortalecido seus organismos, sem ter completado sua educação e instrução. Também se incomodavam com o calor e o odor daqueles materiais, mas sobre esses incômodos impôs-se a necessidade, que fará com que permaneçam ali até a morte, desfecho que sempre ocorre antes da época geralmente fixada pelas condições normais do organismo humano. Admiravelmente, a ciência e a indústria tem realizado maravilhas, como as que se efetuam através dessas máquinas. Contudo, a elas se opõe, desgraçadamente, um terrível detalhe: seus benefícios não são distribuídos equitativamente. Conforme se verificou, aqueles operários condenados a suportar continuamente essas condições, insuportáveis para alguns visitantes, passam muitas penalidades e acabam, em geral, morrendo prematuramente. Além disso, recebem exíguos salários, fazendo com que os donos legais das máquinas, produtos e utilitários, quando fracassam seus negócios, enriqueçam e gozem com os seus das conseqüentes vantagens. Assim, deduzimos que para a justiça social elevar-se ao adiantado nível da ciência industrial, temos que trabalhar com todo empenho para levarmos dignidade e felicidade a toda a espécie humana. Tais foram essas considerações, sumariamente expostas, que nossos alunos muito se impressionaram nessa proveitosa excursão, que constitui um dos vários complementos instrutivos empregados em nossa escola. (FERRER Y GUARDIA, 1976, pp.133-134)

Nas visitas feitas às fábricas da época, os alunos compreenderam que ao invés de promover o bem estar da humanidade, valendo-se da ciência e da tecnologia, o trabalho no sistema capitalista costuma condenar e embrutecer os homens. Ao enfrentar a lógica burguesa a partir da integração entre a educação e a revolução, a Pedagogia Libertária implantada por Ferrer compartilhou as aspirações de democratização e ampliação do ensino defendidos pelo movimento Escola Nova. Na proposição de Silvio Gallo (2007), o ácrata espanhol se somou aos grandes nomes da pedagogia quando elegeu, antes de qualquer aspecto, a preocupação ética de dissolver os contrastes sociais através da supressão do monopólio do conhecimento.

Em seus escritos, Ferrer utilizou o termo Instrução Racional para designar as práticas desenvolvidas pela Escola Moderna. Estas, ainda segundo o educador catalão, deveriam empregar o ministério do conhecimento científico a serviço da humanidade, não o contrário. Desse modo, percebemos que mesmo ocupando uma posição de

destaque na formação dos indivíduos, a razão significava para o libertário espanhol apenas uma das nossas facetas a qual devemos somar os desejos e as emoções⁴³.

Ao destituir a razão da condição de “mestra única” da humanidade, Ferrer se distanciou dos positivistas, apesar de partilhar com os seguidores de Augusto Comte o entusiasmo pela educação. Longe de pretender preparar os jovens para o exercício da cidadania, como desejam os comtianos, questionou a sociedade liberal pautada nas diferenças sociais, identificando na pedagogia uma estratégia de conscientização das massas para a superação das desigualdades.

Entretanto, retomando a análise das práticas pedagógicas da Escola Moderna, verificamos que o contato permanente com o mundo exterior não se limitou às saídas dos alunos do espaço da escola. Tal proposta, contando com um número cada vez maior de adeptos, ensejou a produção de materiais didáticos que também foram adotados por outras instituições da época, aumentando a influência da proposta Racionalista no panorama educacional da Espanha.

Dessa maneira, sete anos depois de sua fundação, a Escola Moderna passou a contar também com similares em Madri e Sevilha, sempre empenhadas em reunir esforços para a promoção da Instrução Integral. A seguir, seus colaboradores criaram, em 1908, a revista internacional *L'École Rénovée*, publicação que contava com os nomes de Paul Robin, Élysée Reclus e Piotr Kropotkin. Como observou Edgar Rodrigues (1988), para os anarquistas a escola oficial conjugava o mérito de alfabetizar ao defeito de deformar a inteligência e o caráter dos estudantes, condicionando-os à submissão e à obediência. Assim, verificando a inadequação dos materiais publicados com a finalidade da instrução pública, os educadores libertários tiveram que produzir e editar suas próprias ferramentas de trabalho.

Meu pleito ao longo deste ensaio tem sido a favor da disseminação de uma tendência científica, que é algo totalmente diferente do conhecimento de resultados científicos. A tendência científica é capaz

⁴³ “Apesar da importância dada à ciência, em Ferrer o racionalismo e o positivismo clássico aparecem de certo modo invertidos: a ciência só tem sentido se estiver a serviço do homem e não ao contrário; e a razão, embora seja o centro do conhecimento, é encarada apenas como uma das facetas do homem, formando um conjunto com as emoções, os desejos etc. – um verdadeiro “sacrilégio” para o racionalista clássico, que vê na razão a mestra única.(...)” GALLO, Silvio. **Pedagogia libertária, anarquistas, anarquismos e educação**. *Op.cit.*, pp. 111-112.

de regenerar a comunidade e fornecer uma saída para todos os nossos problemas. Os resultados da ciência, na forma de mecanismo, os gases poluentes e a imprensa sensacionalista conduzirão a uma total destruição de nossa civilização. Isso é uma antítese curiosa, que os marcianos poderiam contemplar com um distanciamento divertido. Porém, para nós é uma questão de vida ou morte. (RUSSEL, 2008, p.156)

Ao longo dos estudos, verificamos que Bertrand Russel e Francisco Ferrer partilham o ceticismo em relação à função da ciência na sociedade capitalista. Portanto, na tentativa de efetivar uma “tendência científica”, o educador catalão lançou mão do seu “sistema de conversações”, conforme vimos anteriormente, com o objetivo de promover a ação direta através da tomada coletiva das decisões. Para tanto, aproveitou as manhãs de domingo para reunir a comunidade escolar, estimulando a reflexão conjunta a partir da análise racional dos problemas comuns⁴⁴. Assim, sempre comprometido com a individualidade de cada criança, procurou fugir às imposições que, ainda hoje, fazem com que nossas escolas adestrem os jovens para o mundo do trabalho.

A consternação mundial, causada pela prisão e condenação de Ferrer, ultrapassou as fronteiras da Europa e atravessou o Atlântico, ecoando no Brasil através dos inúmeros pronunciamentos e manifestações em sua solidariedade. Através dos seus jornais, os trabalhadores convocaram a população para participar de diversos comícios em repúdio ao governo espanhol⁴⁵. Contudo, não foram tais homenagens, nem sequer os monumentos erigidos em sua lembrança os principais tributos à

⁴⁴ “Na criação da Escola Moderna, Ferrer retomará esse sistema de conversações, nas manhãs de domingo, aceitando a presença dos pais de alunos e um público interessado, para analisar, juntos, os sofrimentos suportados pela humanidade ao longo da história, recordar a vida dos grandes homens da ciência e da arte e estudar as lutas sociais que levam ao progresso humano: reuniões (“minhas missas de domingo” dirá) que se somavam ao grande movimento de difusão de conhecimentos e idéias disseminados em meio operário e intelectual no seio dos ateneus operários, libertários ou liberais.” SAFÓN, Ramón. **O racionalismo combatente: Francisco Ferrer y Guardia**. tradução: Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Imaginário: Instituto de Estudos Libertários: Núcleo de Sociabilidade Libertária do programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da PUC-SP, 2003, p.22.

⁴⁵ “(...) o comício do dia 17 de outubro começou na sua sede, onde foram prestar solidariedade pessoas de todas as classes sociais: operários, estudantes, jornalistas, advogados, médicos, deputados. Aos poucos foram aumentando as adesões e o comício teve que ser transferido para praça pública. Formou-se então um cortejo que percorreu as principais ruas da cidade com bandeiras e retratos de Ferrer.” RODRIGUES, Edgar. **Os libertários: idéias e experiências anárquicas**. Petrópolis: Vozes, 1988, p.161

memória de Ferrer, mas sim as muitas instituições de ensino que mantiveram seu legado.

Em sua obra pedagógica, Francisco Ferrer fez da ética uma questão de ambiente, confiante de que a criança assimila a reciprocidade social e a bondade quando encontra no espaço destinado ao seu amadurecimento físico, intelectual e afetivo uma atmosfera fraterna e humana (DOMMANGET, 1974). Ao final, encarcerado em Montjuich e diante do governador da província, funcionários do Estado, membros da Igreja Católica e oficiais militares que comandaram seu pelotão de fuzilamento, enfrentou o fim de uma vida dedicada à utopia e à liberdade. Não agonizou sozinho, milhares de pessoas velaram, à distância, o desenlace de sua vida.

Nas palavras de José Rodrigues Leite e Oiticica, militante libertário, professor do Colégio Pedro II e admirador confesso da Instrução Racionalista, “Ferrer assassinado é a Escola Moderna vitoriosa. O clamor ouvido em todo o mundo contra os sicários espanhóis, aquela onda de ódio cujo embate balançou o trono malsinado, esse vozear de protesto, esse alarido de meia humanidade indignada, representa o homem futuro, o Hércules que nasce, retesa os músculos e investe afoitamente contra a Hidra-Autoridade”⁴⁶

⁴⁶ José Oiticica. **Francisco Ferrer**. In: Revista Encontros nº09, Dezembro de 2007.

2 ANARQUISMO E CULTURA OPERÁRIA DURANTE A PRIMEIRA REPÚBLICA

Em uma sociedade mantida pela mentira, qualquer expressão de liberdade é vista como loucura.

Emma Goldman

2.1 Anarquismo, individualismo e cultura operária

E, um dia, todos os homens e mulheres da Terra, sem distinção de raça, de casta, de cor, de sexo ou de nacionalidade, serão irmãos no auxílio mútuo e no respeito mútuo à dignidade da consciência livre.

Maria Lacerda de Moura

Em *Velhos militantes* (1988) a costureira Elvira Boni registra alguns aspectos da militância anarquista em princípios do século XX, período em que essa parcela do pensamento social preponderou entre os meios organizados, pelos trabalhadores, com vistas às conquistas trabalhistas e à revolução social.

Filha de imigrantes italianos, Elvira nasceu em Espírito Santo do Pinhal, interior de São Paulo, cidade à qual seu pai recorreu em busca de oportunidades de trabalho. Ferreiro de profissão, Ângelo Boni se aproximou do socialismo libertário através do contato com o sapateiro espanhol Francisco Carrillo e de um patrício chamado Stefano Guacchi. Naqueles tempos, ainda segundo Elvira Boni, foi fundado o Círculo Socialista Dante Alighieri, grande responsável na região pela divulgação da literatura anarquista.

Assim, afastada dos estudos para cuidar do irmão mais novo, dada a transferência da família para o Rio de Janeiro, Elvira transmite com seu depoimento o

valor atribuído pelos libertários à educação, sobretudo quando se refere ao fuzilamento do educador espanhol Francisco Ferrer y Guardia.

Foi em 13 de outubro de 1909. Nessa ocasião, fizeram muita conferência, muita reunião, rebatendo sempre os padres. Porque os padres foram os principais causadores do seu fuzilamento. Eles tinham muita influência política na Espanha, e conseguiram a acusação. (BONI, 1988, p.25)

No Brasil daqueles tempos, a condição feminina permanecia submetida à autoridade do pai ou marido. Mesmo o Código Civil da República, instituído já havia um quarto de século, manteve o pátrio poder, conferindo ao homem o arbítrio acerca das questões referentes às mulheres. Ao balizar sua autoridade, em grande medida, no controle da propriedade, o *pater familias* contava com a obediência da mulher e filhos, valendo-se, ainda, da pouca instrução formal conferida ao gênero feminino àquela época. Tal instrução, nesses primeiros anos do século XX, continuava quase inacessível às filhas da classe trabalhadora, restringindo-se, quando muito, aos cursos de costura (ARAÚJO, 1993)⁴⁷.

Como aconteceu com Elvira Boni, muitas jovens encontraram no setor da moda uma oportunidade de ocupação, acrescentando ao controle masculino os dissabores impostos, via de regra, ao conjunto dos trabalhadores brasileiros.

As aprendizes chegavam um pouco mais cedo, para ver se a oficina estava em ordem. Às onze e meia, meio-dia, parava-se para almoçar. Nessa primeira casa em que eu trabalhei, por exemplo, a madame dava almoço. Era uma questão de meia hora só: levantávamos, comíamos na cozinha e voltávamos para costura. Aliás, a comida era muito malfeita, ruim mesmo. Feijão, arroz, às vezes um ensopado, outras vezes legumes. Mas tudo malfeito. A mesma empregada fazia a comida da madame, mas era uma comida diferente. Havia depois um intervalo de uns 15 minutos para tomar café, e às seis horas íamos embora. (BONI, 1988, p.28)

Em tais circunstâncias o trabalho feminino se destinava, basicamente, às mulheres que, motivadas por algum infortúnio, viam-se obrigadas ao exercício de

⁴⁷ Para uma atualização dos dados, consultar: Louro, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

alguma atividade profissional. Excetuado o magistério, compreendido como extensão da maternidade, ocupações fora da administração do lar deveriam ser evitadas pelas jovens⁴⁸.

Outra figura feminina importante, nascida no incipiente setor médio das cidades brasileiras durante a chamada Belle Époque, Maria Lacerda de Moura não viveu os dissabores de sua contemporânea paulista, podendo, portanto, estudar na Escola Normal de Barbacena. Os escassos recursos de sua família, tanto a de origem, pois seu pai fora um modesto oficial de cartório, quanto a que constituiu ao esposar um funcionário público, contribuíram para que Maria Lacerda de Moura se mantivesse no magistério mesmo após o matrimônio.

Ainda em princípios dos anos 1920, sobretudo após sua mudança para São Paulo, passou a colaborar amplamente com a imprensa operária, conquistando com seus artigos a antipatia dos meios conservadores. Segundo Miriam Moreira Leite (1984), Maria Lacerda defendeu, desde suas primeiras publicações, os direitos das mulheres à instrução, afirmando o novo papel do gênero feminino na sociedade. Ao assumir uma posição cada vez mais anticlerical, abandonou a luta pelo sufrágio, aproximando-se das ideias libertárias. Em artigos sobre os direitos da mulher e seu papel na revolução social, temas como aborto, divórcio, união livre e prazer sexual proporcionaram à pena erudita de Maria Lacerda um contraponto aos preconceitos de gênero, também presentes nos meios operários e militantes.

⁴⁸ “A mulher e o marido podiam, ambos, contribuir para a renda familiar, seja nos setores médios ou pobres. Com o aumento do custo de vida no Rio de Janeiro, os casais tendem a dividir cada vez mais os encargos financeiros. A contribuição da mulher tinha, por vezes, caráter complementar. Suas ocupações realmente não exigiam qualificação e eram mal remuneradas ou esporádicas, em extensão a sua própria atividade doméstica. Era o caso das costureiras, doceiras, lavadeiras, cozinheiras, bordadeiras, arrumadeiras, chapeleiras e outras ocupações não-assalariadas. (...) A impossibilidade do marido assumir sozinho o papel de provedor fere os valores tradicionais herdados do passado, repercutindo emocionalmente nos sentimentos masculinos. (...) Em segundo lugar na divisão sexual de papéis coloca-se a questão da autoridade e poder de decisão do marido, originada em tradições e apoiada nas leis. Sua posição de cabeça do casal exige da mulher e dos filhos obediência e respeito. Nas classes populares o homem exerce geralmente um menor poder de dominação, tendo em vista a relativa autonomia financeira da mulher. Ainda assim, no plano dos valores, a supremacia do poder masculino é semelhante à dos segmentos superiores. Nestas, a mulher poderia influenciar em pequenas questões conjugais, como a programação social, mas sua atitude era submissa, pois cabia ao homem manter e promover os interesses familiares.” ARAÚJO, Rosa Maria Barbosa. **A vocação do prazer: a cidade e a família no Rio de Janeiro republicano**. Rio de Janeiro: Rocco 1993, pp.129-130.

Eis as conclusões da dissertação sobre o papel da mulher na sociedade lida por um delegado de Paris: a família é o fundamento da sociedade; o lugar da mulher é no lar; não somente não queremos que ela o abandone para tomar assento numa assembléia ou discursar num clube, como também não desejamos, se fosse possível, que ela o deixasse para se ocupar de um trabalho industrial. A assembléia foi unânime em testemunhar, por seus aplausos, que compartilhava essa maneira de ver. (GUILLAUME apud MELO, 2011, p.125)

No excerto acima, podemos verificar como James Guillaume, um dos memorialistas mais destacados da AIT, registrou algumas posições dos internacionalistas acerca do alcance da participação feminina no processo de emancipação da classe. Para esse professor e tipógrafo anarquista, partidário do respeito à autonomia das seções que compunham a Internacional, o descompasso entre o conservadorismo em relação às questões de gênero e a combatividade de alguns companheiros indicavam que a revolução social carecia da superação das limitações culturais vigentes.

De fato, a presença majoritariamente masculina no movimento sindical colaborou para a permanência de tais concepções. Desse modo, a ideia da fragilidade das mulheres, recorrente ao longo do século XIX, favoreceu a circunscrição destas ao espaço doméstico, afastando-as da militância social (GONÇALVES, SILVA, 2004).

Como observa Wanderson de Melo (2012), alguns libertários procuraram ponderar os limites impostos à mulher, argumentando que, até aquele momento, a subordinação de suas companheiras favorecera, apenas, aos apelos das Igrejas no controle social da classe trabalhadora. Deste modo, urgia um cuidado maior com a formação feminina, bem como sua inclusão efetiva nas lutas sociais. Não por acaso, os anarquistas franceses Eugène Varlin e Louise Michel, integrantes ativos da AIT, defenderam durante a Comuna de Paris a necessidade dos comunistas dedicarem, ao assumir a responsabilidade sobre a educação, um cuidado especial com instrução das meninas (SAMIS, 2011).

Tal necessidade não passou despercebida por Maria Lacerda de Moura. Para a educadora mineira, tanto a união matrimonial, quanto a maternidade, constituíam escolhas individuais das mulheres, competindo, apenas a elas, decidir sobre suas vidas. Dessa maneira, uma educação que promovesse a coeducação dos sexos seria

de suma importância para a promoção da igualdade de gênero, habilitando a mulher para o exercício de sua plenitude enquanto indivíduo cômico de si.

Consoante à prática libertária de favorecer a autoinstrução e a emancipação da classe trabalhadora, Maria Lacerda de Moura propôs em suas palestras e artigos a elaboração de novas regras sociais. Para a educadora, tais regras deveriam ser forjadas no seio da própria classe, substituindo as instituições e valores burgueses. Assim, enquanto os sindicalistas revolucionários buscavam criar os meios necessários à luta de classes, a professora libertária propunha a desobediência aos sistemas vigentes, reconhecendo-os como desfavoráveis aos trabalhadores e, conseqüentemente, às mulheres.

Em outras palavras, tanto para os adeptos do anarquismo de massas, fração do pensamento libertário que reconhece nos agrupamentos da classe um vetor social, quanto para o anarquismo individualista⁴⁹ de Maria Lacerda, praticado à margem de qualquer organização específica, os trabalhadores devem ser os promotores de sua própria emancipação. Portanto, em sintonia com a orientação, elaborada décadas mais tarde por Cornelius Castoriadis (1986), tanto os anarquistas insurrecionais, quanto os organizacionistas e os individualistas rejeitam qualquer ação revolucionária que assente a liberdade sobre a tutela de sua própria negação; o Estado.

Ao recusar também a “ditadura do proletariado” como etapa necessária à superação do capitalismo, bem como defender formas alternativas e autônomas para a gestão das demandas da classe, Maria Lacerda se inseriu no campo de luta libertário. Contudo, uma vez que não esposou as táticas de organização que caracterizam o anarquismo de massas, preferindo atuar isoladamente, assumiu os contornos do que se convencionou identificar pelo apodo anarcoindividualismo.

⁴⁹ “Daí a distinção relativamente justa que fomos obrigados a fazer, para sermos compreendidos por um público mal-informado, entre o individualismo libertário e o individualismo burguês ou autoritário. Mas, em definitivo, ele é apenas um individualismo, que é essencialmente libertário, profundamente anárquico. Enquanto individualista libertário, o individualismo real dá armas aos fracos, não de maneira a que, tornados fortes, possam, por sua vez, oprimir os indivíduos permanecidos mais fracos do que eles, mas de tal modo que eles não se deixem mais absorver pelos mais fortes – o pretenso individualismo burguês ou autoritário esforça-se unicamente pãra legitimar por engenhosos sofismas e uma falsa interpretação das leis naturais as ações da violência e da astúcia triunfantes.” DEVALDÈS, Manuel. **Reflexões sobre o individualismo; saber – querer – poder**. In. ARMAND, E; RELGIS, Eugen; DEVALDÈS, Manuel **Individualismo e anarquismo**. São Paulo: Editora Imaginário, 2013.p.13.

O anarquista é aquele que nega a autoridade e rejeita seu corolário econômico: a exploração. E isso em todas as áreas de atividade humana. O anarquista deseja viver sem deuses nem mestres; sem patrões nem diretores; sem leis e preconceitos; sem obrigações e moralidades coletivas. Ele deseja viver em liberdade, viver sua concepção pessoal de vida. Em seu interior, ele é sempre um refratário, um excluído, alguém que está à margem, à parte, um não adaptado. É por obrigação que vive companhia daqueles cujos hábitos pugnam seu temperamento, é como um estranho no ninho. Ele só se submete àquelas condições indispensáveis – e sempre com certo pesar – para não arriscar ou sacrificar tola e desnecessariamente sua vida, uma vez que as considera como armas de defesa pessoal na luta pela existência. O anarquista deseja viver sua vida, o tanto quanto possível, moral, intelectual e economicamente independente do resto do mundo, sem preocupação com explorados e exploradores; sem a intenção de dominar ou explorar os outros, mas pronto a reagir por quaisquer meios àqueles que venham a intervir em sua vida ou a proibi-lo de expressar sua opinião através da pena ou da fala. O anarquista é inimigo do Estado e de todas as instituições que mantêm ou perpetuam a submissão do indivíduo. Não há conciliação entre o anarquista e qualquer forma de sociedade baseada na autoridade, seja ela aristocrática ou democrática. Não há área de concordância entre o anarquista e um ambiente dirigido pelas decisões de uma maioria ou pela voz de uma elite. O anarquista luta contra tudo aquilo que é ensinado pelo Estado e referendado pela Igreja. Ele é o adversário dos monopólios e privilégios, tendo eles natureza intelectual, moral ou econômica. Em suma, ele é o adversário irreconciliável de todos os regimes, de todos os sistemas sociais, de tudo o que implique a dominação de um homem ou de um grupo sobre o indivíduo, da exploração de um indivíduo por outro ou pelo grupo.⁵⁰ (EMILE, s/d)

De acordo com a citação de Émile Armand, o anarquista individualista é aquele que combate a autoridade e seu corolário econômico, a exploração, desejando gozar sua liberdade numa nova sociedade sem patrões ou empregados. Nesse sentido, permanece como um refratário, um excluído, marginalizado pelas convenções sociais vigentes. Talvez tal condição tenha contribuído para que Maria Lacerda procurasse refúgio na comunidade Guararema. Afinal, como esclarece Manuel Devaldès, “o individualista não é nem um eremita, nem um animal de rebanho; é um homem sociável, como todos os outros homens, por sinal; aquilo em que se diferencia deles nesse ponto, é seu juízo de que seu instinto de sociedade não deve ser para ele uma

⁵⁰ Armand, Émile. **O pequeno manual do anarquismo individualista**. Disponível em: <http://libertyzine.blogspot.com.br/2007/07/o-pequeno-manual-do-anarquismo.html> Acesso em 06 de maio de 2013

causa de infelicidade e escravidão, mas, ao contrário, uma fonte de alegria transcorrendo em liberdade” (DEVALDÈS; *et alii*, 2013.p.22).

Tal comunidade, criada pelo anarquista italiano Arthur Campagnoli, constituía uma fazenda localizada naquele interior paulista, onde seus integrantes, desde o final do século XIX, procuraram estabelecer novas formas de sociabilidade com vistas ao florescimento da ética libertária. Nesse ambiente, Maria Lacerda viveu entre os anos de 1928 a 1937, escrevendo e procurando desenvolver atividades pedagógicas com base na proposta Racionalista ferretiana (RAGO, *in* REIS; FERREIRA, 2007).

Tal desejo de constituir uma nova cultura política, a partir da autoinstituição de uma comunidade estabelecida à margem da sociedade nacional, logrou, conforme outras experiências análogas, infinitas dificuldades. Dentre tais experiências, podemos destacar a célebre Colônia Cecília, fundada em 1890 no Paraná pelo imigrante Giovanni Rossi. Malgrado a doação do terreno destinado à Colônia Cecília tenha ocorrido ainda nos tempos do Império, os colonos terminaram por sucumbir ante a recusa do Estado republicano em reconhecer a legitimidade do agrupamento, situação agravada pela rejeição das comunidades vizinhas à aventura libertária (SAMIS; *et alii*, 2004).

No caso da colônia de Guararema, a situação não diferiu das demais experiências associativas de natureza alternativa. Além da opção pela supressão da propriedade, o trabalho era realizado voluntariamente, dispensando a remuneração em dinheiro como forma de retribuição. Quanto à tomada das decisões, ficavam suas assembleias encarregadas de determinar, coletivamente, como seria encaminhada a regulamentação interna do grupo. Também eram formadas comissões específicas, destinadas, cada qual, a resolver demandas que lhes fossem peculiares.

Entretanto, apesar da repressão do Estado, a comunidade de Guararema conseguiu maior longevidade se comparada às suas congêneres. Tal conquista pode ser atribuída, em grande medida, pela determinação de seu idealizador. Preso pela polícia após a proclamação da República, Arthur Campagnoli não se deixou deportar para a Itália, atirando-se do navio que o levaria para a Europa. De volta à colônia, retomou as assembleias e palestras libertárias, além do teatro social, dos recitais e da alfabetização dos vizinhos e membros da comunidade (RODRIGUES, 1984).

Evidentemente, ao se integrar à colônia de Guararema, Maria Lacerda assumiu um protagonismo no campo cultural, sobretudo no que se referia às questões especificamente educacionais. Rapidamente, tornou-se muito querida por seus confrades, conforme podemos verificar no depoimento, colhido por Miriam Moreira Leite (1984), de um ferroviário que, aos 16 anos de idade, conheceu a estimada professora libertária.

D.Maria tinha um sítio, pegado aos Campagnoli, a uns três quilômetros da estação. Vivia numa casa de caboclo, muito limpa mas bem simples. Era muito bonita e estava sempre vestida simplesmente, de saia e blusa. A voz era maravilhosa, suave e serena. Quando ela veio buscar correspondência, viu o meu interesse, conversou comigo e me convidou a aparecer na chácara. Aí eu ia sempre lá. Ela me deu a Religião do amor e da beleza com dedicatória: “Ao rapaz mais inteligente que conheci.” O marido aparecia de vez em quando, mas não tomava parte na conversa dos outros. Eles conversavam às vezes em francês, às vezes em italiano e eram muito cultos. Tinham uns modos livres, achavam tudo natural. Meu pessoal perguntava o que que eu ia fazer lá, no meio daqueles comunistas! Eu ficava empolgado com as idéias de lutar pela justiça social. Meu pai tinha sido anarquista, mas, com o tempo, perdi as ilusões. Hoje não acredito em mais nada. Ela acreditava no amor livre e em que a mulher não devia ser escrava do homem. (*apud* LEITE, 1984.p.92)

Para Maria Lacerda a educação não constitui um complemento do processo de emancipação da mulher e da classe trabalhadora. Ao contrário, compreende parte dessa trajetória, representando um verdadeiro instrumento de liberdade. Retomando o distanciamento entre o anarcoindividualismo de Maria Lacerda face aos anarquismos de massa e insurrecional, acrescentamos sua rejeição ao emprego da violência⁵¹.

Se atravessamos um período de transformações radicais; se a história se repete, ainda uma vez, como sempre, para a conquista de novas civilizações, para cogitações mais amplas; se o furacão da revolução social, inevitável. Amontoa nuvens negras sobre os céus das nações e por sobre os corações dos povos; se aumenta dia a dia o número dos descontentes; se toda a gente sensível sofre ante a angústia da miséria, da ignorância e da divergência de castas separadas pelo dinheiro; se se planejam acontecimentos vastos e únicos na história do mundo – a

⁵¹ Destacamos que apesar de suas críticas aos resultados obtidos pela chamada "propaganda pelo fato", o anarquismo de massas não rejeita, completamente, o emprego da violência enquanto ação revolucionária.

vitória está contida nos impulsos dos precursores, nos ímpetos que ora agitam a humanidade inteira e no limiar da escola. Alargar as concepções da elite, multiplicar os pensamentos de amor a todos os seres, fazer vicejar nos corações dos moços a idéia do sacrifício em prol de outra humanidade quiçá bem maior – é a missão de luz confiada a toda gente capaz de ver na vida alguma coisa mais do que os impulsos do instinto. Essa é a mensagem da educação moderna, liberal, racional. (MOURA *In* RODRIGUES, 2007.p.145)

Nesse sentido, estabelecendo um elo entre revolução social e a prática cultural, a interpretação dada por Maria Lacerda de Moura à Instrução Racionalista privilegiava a crença na concórdia e na coeducação dos sexos e classes. Para a educadora mineira, a escola deveria preparar os estudantes para a transformação da sociedade, habilitando-os a uma realidade mais humana e fraterna. Portanto, com o intento de desenvolver a consciência sobre as desestabilidades advindas das diferenças de classe, crianças ricas e pobres deveriam ocupar o mesmo espaço escolar.

O que se observa é que Maria Lacerda manteve, durante seus anos na colônia de Guararema, o mesmo espírito da Liga Contra o Analfabetismo que organizara em Barbacena no ano de 1918 (RODRIGUES, s.d.). Contudo, dessa feita, entendeu ser a colônia uma experiência educacional, em si, que merecia ser vivenciada em todos os seus aspectos. Portanto, em resposta à disciplina pelo trabalho, a educadora mineira procurou contribuir com a resistência operária. Ao eleger a cultura como frente de batalha, privilegiou a alfabetização da classe como ação revolucionária, favorecendo os explorados a refletir sobre tal condição.

Uma vez habilitados ao acesso direto da imprensa classista, bem como os teóricos da revolução social, os explorados das cidades ou dos campos poderiam melhor politizar seus locais de trabalho, organizando-se em torno dos valores libertários pautados na autogestão, no mutualismo e na ação direta.

Ciente de que “a vida não cabe em um programa”, conforme uma de suas expressões mais celebradas (LEITE, 1984), Maria Lacerda de Moura dedicou sua atividade militante à emancipação das mulheres, entendendo a pedagogia como parte integrante de uma ação revolucionária mais ampla. Lecionando em Guararema, ou palestrando às operárias dos grandes centros, lutou sempre em benefício da resistência dos trabalhadores ante das exigências da acumulação de capitais.

Mulher culta e de hábitos simples, adequados à sensibilidade libertária, dedicou seu magistério às companheiras que, tal como Elvira Boni, não frequentaram os bancos escolares. Conhecendo-lhes as aspirações, compreendeu a necessidade, própria de cada indivíduo, de refletir acerca de si e de seu próprio papel na sociedade, persistindo, generosamente, na emancipação de suas iguais.

Contudo, malgrado a generosidade dos esforços análogos ao da educadora mineira, a ação isolada, ainda que sob a inspiração dos postulados da anarquia, pouco contribuiu para a efetivação da utopia anarquista no campo da pedagogia. Nesse sentido, nossas pesquisas apontam os sindicalistas revolucionários como os principais responsáveis, dentro do campo anarquista, para o florescimento de uma "cultura operária" no Brasil.

2.2 O sindicalismo revolucionário na historiografia brasileira

O anarquismo é sindicalista desde o berço.

Neno Vasco

A historiografia brasileira, rejeitando a predominância do sindicalismo revolucionário durante a Primeira República, supervalorizou a presença do anarcossindicalismo junto aos trabalhadores organizados naquele período. Nesse sentido, o texto de *Trabalho Urbano e Conflito Social* (1976), generaliza as duas formas históricas do anarquismo de massas, apresentando ao longo de seu curso algumas imprecisões acerca da presença do anarquismo no movimento operário.

A luta “puramente anárquica”, reclamada por Gigi, era o anarco-sindicalismo, inspirado na CGT francesa e que se formara a tendência predominante nos círculos libertários. O sindicato – a um tempo instrumento de conquista dos mínimos direitos da classe trabalhadora e pré-figuração da sociedade futura – seria o único órgão capaz de agrupar, de solidarizar os operários conscientes, com base em seus interesses econômicos comuns. (FAUSTO, 1976, p.74)

Em oposição a tais argumentos, conforme avaliamos na introdução deste estudo, a CGT francesa permaneceu ao longo de sua trajetória sob influência do sindicalismo revolucionário, enquanto sua congênere espanhola CNT se manteve subordinada à ascendência do anarcossindicalismo. No entanto, ao analisar as táticas reivindicadas pelos organizacionistas, Boris Fausto atribui aos organismos de classe um significado superior ao que, de fato, receberam do conjunto dos libertários que atuaram no Brasil nas primeiras décadas do século XX. De acordo com nossos estudos, tal compreensão revela algumas contradições do autor paulista.

Enquanto o estímulo dado à educação propõe uma atuação para além dos sindicatos, os recorrentes excertos de sindicalistas revolucionários europeus na imprensa operária, a exemplo de Sébastien Faure, denotam a predominância dessa tática entre os trabalhadores brasileiros.

Ao analisar a prática dos militantes libertários de São Paulo, consoante o pensamento de Errico Malatesta, Carlo Romani (2002) pontua o acordo entre a atuação de Oreste Ristori⁵² e a apreciação do organizacionismo malatestiano em relação aos riscos autoritários assentes no movimento sindical. Também denunciando os abusos patronais, defendendo o boicote e a ação direta em suas conferências e demais ações políticas, Ristori perfilou junto aos que recusavam a sobreposição do meio, sindicato, ao fim, utopia libertária. Tal convicção, fez com que o editor de *La Battaglia* apoiasse, em primeira hora, os preparativos para a organização das comissões dedicadas à fundação de escolas libertárias na capital paulista. Entusiasta do pensamento Racionalista de Francisco Ferrer y Guardia, Ristori se valeu da receptividade que desfrutava para conferenciar em benefício financeiro das Escolas Modernas de São Paulo. Nessa ocasião, travou contato com inúmeros educadores, dentre eles João Penteado que, em breve, assumiria a direção da Escola Moderna n.1.

Ristori não elegeu a direção dos sindicatos como ponto central de sua militância. Tal opção, deriva da orientação, típica do sindicalismo revolucionário, segundo a qual o controle dos organismos de classe não garante o melhor aproveitamento destas

⁵² Imigrante italiano de origem campesina, estabeleceu-se em São Paulo no ano de 1904, onde publicou a revista libertária "*La Battaglia*". Deportado por mais de uma vez, foi definitivamente afastado do Brasil em meados dos anos 1930, regressando para a Europa onde engrossou as fileiras das Milícias Internacionais durante a Guerra Civil Espanhola.

entidades para a transformação social. Ao reconhecer a necessidade de uma atuação que transcendesse tanto os meios exclusivamente libertários quanto aos movimentos de natureza corporativa, envolveu-se intimamente com um projeto educacional que, aproximando os sindicatos dos operários, ampliou o espectro da atuação sindical.

Longe de significar um aspecto pitoresco da ação anarquista, a necessidade do provimento da instrução aos filhos da classe trabalhadora engendrou um sentido superior à simples construção de uma cultura operária. A devoção de Ristori à educação, elevando-a a condição de verdadeira ação revolucionária, reforça o vínculo daqueles militantes com os princípios do sindicalismo revolucionário consagrados ao esforço de tornar cotidiano o exercício da revolução social.

No plano dos princípios, o anarco-sindicalismo brasileiro defendia o sindicato como órgão de luta, que recusa funções assistenciais (em contraposição às associações mutualistas), aberto aos operários de todas as tendências políticas. (FAUSTO, 1976, p.75)

No sentido oposto à proposição de Fausto, enquanto o anarcossindicalismo defende a direção das entidades classistas pelos anarquistas, orientando programaticamente suas estratégias a partir da hegemonia conquistada em sua diretiva, os sindicalistas revolucionários escolheram integrar os sindicatos sem compor, necessariamente, suas coordenações. Deste modo, inoculando os ideais libertários junto aos trabalhadores, mostraram-se mais preocupados com a radicalização dessas associações, impedindo que se tornassem correias de transmissão dos partidos políticos.

O historiador paulista, consoante a ideologia que orienta sua produção, não reconhece os meios, próprios do sindicalismo revolucionário, para valorizar a atuação dos anarquistas nas diferentes esferas do meio social. Em sua análise, classifica a rejeição às estruturas autoritárias de organização como um sintoma de debilidade, sugerindo a eficiência do centralismo proposto pelos socialistas autoritários, sobretudo ao julgar as orientações libertárias a partir dos postulados de outra tradição de socialismo. Em sua análise, subordina a ação política libertária ao sistema teórico elaborado pelo autoproclamado socialismo científico, consagrando as premissas determinadas por essa ideologia para o sucesso da revolução social. Nesse sentido,

reduz a realidade a um esquema delimitado por um quadro conceitual que se propõe absoluto, alienando a teoria e a prática política anarquista ao adequar as lutas sociais das primeiras décadas do século XX à teoria marxista.

Se a recusa da instância política formal debilita os libertários na sua tentativa de organizar as camadas populares, a ênfase na crítica da cultura e das instituições aponta em princípio para uma problemática da maior atualidade – a da constituição dos micropoderes integrantes da relação de dominação, na linha desvendada por Foucault. (FAUSTO, 1976, p.81)

Por conseguinte, desprovidos de tal “ciência revolucionária” e recusando a “instância política formal”, os trabalhadores organizados a partir dos princípios do sindicalismo revolucionário estariam, a priori, incapacitados de lograr qualquer êxito, levando a cabo um projeto natimorto de superação do capitalismo. Para Rosa Luxemburgo, os erros cometidos por um movimento verdadeiramente revolucionário são infinitamente mais frutíferos do que a infalibilidade do mais inteligente Comitê Central⁵³. Tais ponderações, originadas no seio do próprio pensamento marxista, não influenciaram, aparentemente, as considerações do referido historiador.

Dando seqüência a construção deste “olhar” sobre as práticas libertárias no Brasil, Fausto continua a recorrer à rejeição da via eleitoral e do centralismo dos partidos políticos como um exemplo da inviabilidade do anarquismo enquanto alternativa à organização dos trabalhadores. Portanto, assim como o declínio do movimento anarquista pode ser explicado a partir de sua própria “inconsistência”, enquanto ideologia capaz de estabelecer estratégias eficazes de luta, as dificuldades enfrentadas pelo autoproclamado socialismo científico no Brasil, estabelecido com a fundação da seção brasileira da Internacional, pode ser vinculado a aspectos exteriores à alçada do Partido Comunista.

⁵³ “A crítica fraterna e indulgente de Rosa Luxemburgo à ideologia e prática bolchevistas foi feita em termos semelhantes. Só a participação das massas na autogestão e na reconstrução social pode levar ao que ela descreveu como a transformação espiritual completa das massas degradadas por séculos de governo da classe burguesa, assim como só sua experiência criativa e ação espontânea podem resolver a miríade de problemas de criação de uma sociedade socialista libertária.” CHOMSKY, Noam. **O governo no futuro**. tradução: Maria Parula. Rio de Janeiro: Record, 2007, p.33

Do ponto de vista programático, os socialistas se colocavam em um plano aparentemente superior com relação aos anarquistas, ao pretender atuar na esfera política, ao compreender a necessidade de estabelecer um programa mínimo democrático, de pressionar o Estado no sentido da extensão da cidadania social e política, ao afirmar o objetivo de formação de um partido. No entanto, suas propostas em princípio mais variáveis, tiveram insignificante ressonância. As razões do fracasso se encontram nas condições objetivas da sociedade brasileira. (FAUSTO, 1976, p.102)

Ao relegar o refluxo das lutas sociais após o ano de 1922 às “condições objetivas da sociedade brasileira”, Fausto abona os adeptos do bolchevismo, deixando de enfatizar a desmobilização da classe trabalhadora no período posterior aos levantes populares de 1917 e 1918. Dessa forma, não reconhece que o destaque conferido às questões partidárias após a fundação do Partido Comunista no Brasil conduziu à desarticulação das massas, sobretudo por postergar outros aspectos da organização social, como por exemplo, as iniciativas relacionadas ao campo educativo.

Com maior força de qualquer outra conjuntura histórica mais recente, condições estruturais dimensionam o leque de possibilidades aberto nos anos 1917-1920. (FAUSTO, 1976, p.246)

Longe de constituir o resultado de um conjunto de “condições estruturais”, alheias ao esforço de mobilização dos trabalhadores organizados, a denominada Insurreição Anarquista de 1918 significou o coroamento das lutas da classe trabalhadora. O mesmo autor, recorrendo às “condições objetivas da sociedade brasileira”, agora denominadas “condições estruturais”, analisa as conturbações sociais do final da década de 1910 sem considerar o papel desempenhado pelos anarquistas.

Dessa maneira, oportunas aos libertários, tais “condições estruturais” justificam o elevado grau de mobilização ao final da segunda década do século XX, neutralizando suas contribuições para o desenlace desse processo. Em contrapartida, desfavoráveis aos socialistas autoritários, essas mesmas “condições estruturais” oferecem um arrazoado capaz de explicar o arrefecimento da classe trabalhadora com o ascenso do Partido Comunista no Brasil.

Ainda podemos acrescentar que os anarquistas não compreendem o proletariado como uma “vanguarda revolucionária”, assim como não consideram os trabalhadores

rurais como “lupmemproletariado conservador”. Por outro lado, ampliando o espectro de sujeitos revolucionários, os libertários não se reconhecem enquanto “vanguarda consciente”, mas como “minoría ativa” comprometida com uma revolução que deve ser executada pelo conjunto dos indivíduos soberanos. Para o pensamento anarquista, não existe um modelo pronto e acabado de sociedade a ser semeado pela vanguarda. Ao contrário, a sociedade ácrata deve ser construída coletivamente, priorizando a ação direta dos indivíduos livremente associados.

Em última instância, as estratégias e táticas de ação libertárias se distinguem da proposta partidária adotada pelos socialistas marxistas. Como analisamos anteriormente, os aspectos da acracia entendem que um modelo autoritário, nascido no seio da sociedade burguesa, não serve como instrumento ou etapa para a construção da sociedade livre. Há que se considerar, também, o fato de que o anarquismo assumiu, ao longo de sua história, diferentes formas históricas. Estas, não podem ser utilizadas como parâmetro para o estabelecimento de padrões ou modelos absolutos, carecendo de análises realizadas a luz de suas próprias experiências. Assim, evitando generalizações, consideramos que embora apresentem em comum os princípios da ação direta, do mutualismo e do federalismo, tais experiências assumiram contornos específicos em cada época e país onde se desenvolveram.

No caso brasileiro, as organizações especificamente anarquistas se constituíram em torno de grupos empenhados em subordinar a visão teórica às condições práticas de ação (FARINHA NETO, 2007). Em oposição às considerações propostas pelo professor da Universidade de São Paulo, a valorização da luta econômica em detrimento da formação de um partido operário, a defesa da ação direta e a preocupação com uma ação sindical que ultrapasse os limites das reivindicações mais imediatas, elegendo, por exemplo, o campo educacional como aspecto privilegiado para a superação do capitalismo, denotam a influência do organizacionismo malatestiano no movimento sindical brasileiro. Tais formas de atuação, levadas a cabo pelos sindicalistas revolucionários, podem ser observadas, sobretudo, através das deliberações que deveriam orientar a Confederação Operária Brasileira.

Para Carlos Augusto Addor (2002), o movimento anarquista desempenhou um papel fundamental nas deliberações do I Congresso Operário Brasileiro de 1906 (I

COB), conseguindo, a partir dos interesses apontados pela própria classe, elaborar uma crítica radical ao Estado e aos fundamentos da sociedade liberal. Nesse sentido, atuando sempre em conjunto com os demais trabalhadores, os libertários pleitearam um projeto alternativo amplamente marcado por uma identidade classista.

Entretanto, enquanto Addor reconhece, assim como Fausto, a preponderância da orientação anarcosindicalista entre os libertários que tomaram parte nesse congresso, refutamos essa apreciação. Em primeiro lugar, tal encaminhamento não considera as especificidades das táticas que caracterizam a estratégia organizacionista. Além disso, em nenhum momento a direção da Confederação Operária Brasileira, criada em 1908 a partir dos debates realizados no Centro Galego em 1906, assumiu publicamente o anarquismo como orientação daquela entidade.

Contrariamente ao proposto por aqueles pesquisadores, os libertários brasileiros que integraram o I COB se aproximaram da postura adotada pelos sindicalistas revolucionários ligados à CGT francesa, distanciando-se, conseqüentemente, dos anarcossindicalistas à frente da CNT espanhola. De acordo com Oscar Farinha Neto (2007), desde a Federação das Associações de Classe em 1903, fruto, em grande medida, do acúmulo proveniente dos revezes oriundos da greve deflagrada naquele mesmo ano na capital da República, o modelo oferecido pelo anarquista Émile Pouget, secretário-geral da CGT francesa, preponderava entre os anarquistas em atividade no Rio de Janeiro.

Dentre os princípios do sindicalismo revolucionário reivindicados pela CGT que podemos verificar nas resoluções do I COB, destacamos a defesa da ação direta enquanto modelo de relação a ser estabelecido entre os sindicalizados e seus organismos de classe⁵⁴, assim como a ênfase dada à questão econômica em

⁵⁴ “Considerando que a ação operária constante, maleável e pronta, sujeita à diversas condições de tempo e de lugar seria grandemente embaraçada por uma centralização; que a solidariedade deve ser consciente e o concurso de cada unidade só tem valor quando voluntariamente dado; que o abandono do poder nas mãos de poucos impediria o desenvolvimento da iniciativa e da capacidade do proletariado para se emancipar, com o risco ainda de serem os seus interesses sacrificados aos dos diretores; que o desenvolvimento da indústria faz-se no sentido de exigir de todos os trabalhadores, sem distinção de ofícios, uma solidariedade cada vez mais estreita, tendendo a abolir as barreiras que separavam as corporações de ofícios; que a união de sociedades por pacto federativo garante a cada uma a mais larga autonomia, devendo este princípio ser respeitado nos estatutos da Confederação Operária Brasileira; o Congresso considera como único método de organização compatível com o irremediável espírito de liberdade e com as imperiosas necessidades de ação e educação operária, o método – federação – a

detrimento da partidária⁵⁵. Durante o estudo, identificamos que, empregadas em quantidade semelhante ao termo “ação direta”, as expressões “federalismo” e “federativo” são recorrentes na redação das resoluções. Também o mutualismo, a neutralidade sindical, o antimilitarismo, o internacionalismo e a greve geral são propostos para a conduta dos sindicalistas interessados em integrar a Confederação Operária Brasileira.

Outro ponto de destaque versa sobre as referências ao modelo francês, declaradamente certificado como paradigma aos brasileiros⁵⁶. Em perfeita sintonia com as propostas de Fernand Pelloutier e Sébastien Faure, o sétimo tema das resoluções, destinado à ação operária, orienta que cada associação sustente uma escola laica para seus sócios e filhos. Ao corroborar com a teoria, segundo a qual a preocupação com a educação da classe trabalhadora denota uma iniciativa capaz de sobrepujar os interesses meramente corporativos, os participantes do I COB permitem entrever, por meio dessa preocupação, a inserção do sindicalismo revolucionário no Brasil.

mais larga autonomia ao indivíduo no sindicato, do sindicato na federação e da federação na confederação e como unicamente admissíveis simples delegações de função sem autoridade, e delibera, outrossim, fazer as necessárias práticas para a sua fundação, devendo a atual Federação Operária Regional Brasileira modelar-se pelas bases de acordo, que deverão ser discutidas no presente Congresso e se faça a completa separação desta federação local no Rio, que terá com a confederação as mesmas relações que as demais. Delibera também que a Confederação só admita sindicatos cuja base essencial seja a resistência sobre o terreno econômico.” Resoluções do COB *In* HALL, Michel M; PINHEIRO, Paulo Sérgio. **A classe operária no Brasil (1889-1930) Documentos Volume I Condições de vida e de trabalho, relações com os empresários e o Estado**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1979, p.49

⁵⁵ “Considerando que o operariado se acha extremamente dividido pelas suas opiniões políticas e religiosas; que a única base sólida de acordo e de ação são os interesses econômicos comuns a toda a classe operária, os de mais clara e pronta compreensão; que todos os trabalhadores, ensinados pela experiência e desiludidos da salvação vinda de fora da sua vontade e ação, reconhecem a necessidade iniludível da ação econômica direta de pressão e resistência, sem a qual, ainda para os mais legalitários, não há lei que valha; O Congresso Operário aconselha o proletariado a organizar-se em sociedades de resistência econômica, agrupamento essencial e, sem abandonar a defesa, pela ação direta, dos rudimentares direitos políticos de que necessitam as organizações econômicas, a pôr fora do sindicato a luta política especial de um partido e as rivalidades que resultariam da adoção, pela associação de resistência, de uma doutrina política ou religiosa, ou de um programa eleitoral.” *Ibidem*, pp.46-47

⁵⁶ “(...) envia ao operariado francês a mais ardente expressão das suas simpatias e solidariedade, mostrando-o como modelo de atividade e iniciativa ao trabalhador do Brasil.” *Ibidem*, p.47

“(…) assim como envidar, de acordo com o método seguido pelos companheiros franceses, os maiores esforços para que o operariado do Brasil, no dia 1º de Maio de 1907, imponha oito horas de trabalho.” *Ibidem*, p.53.

Considerando que o ensino oficial tem por fim incutir nos educandos idéias e sentimentos tendentes a fortificar as instituições burguesas e , por conseguinte, contrárias às aspirações de emancipação operária, e que ninguém mais do que o próprio operário tem interesse em formar livremente a consciência de seus filhos; o Congresso aconselha aos sindicatos operários a fundação de escolas apropriadas à educação que os mesmos devem receber sempre que tal seja possível; e, quando os sindicatos não o possam fazer cada um per si, deve a federação local tomar conta do encargo. (Resoluções do COB *apud* HALL; PINHEIRO, 1979, p.53)

Como alega John Dulles (1977), mesmo a defesa da redução da jornada de trabalho, limitada às oito horas diárias, vincula-se à possibilidade de promover a formação dos trabalhadores que passariam a contar com condições um pouco mais favoráveis para a dedicação aos estudos. O excesso de zelo dos congressistas em relação ao tema educacional reaparece na conclusão de que, havendo alguma impossibilidade dos sindicatos atenderem as demandas emanadas pela criação de escolas, competiria à própria federação a tarefa de prover os meios necessários.

Ainda refletindo sobre *Trabalho Urbano e Conflito Social*, verificamos que na mesma proporção em que as táticas do anarquismo de massas são generalizadas sob o dístico “anarcossindicalismo”, as estratégias organizacional (anarquismo de massas) e insurrecional também acabam confundidas, sendo apresentadas sem que se estabeleçam os elementos que as distanciam.

A estratégia anarquista oscila entre dois extremos, baseados ambos na espontaneidade das mobilizações dos trabalhadores. De um lado, a tendência a acompanhar das mobilizações em seu nível mais elementar, assumindo as estritas reivindicações corporativas; de outro, o esforço por justapor às ações espontâneas um complô insurrecional com objetivo de destruir o Estado e instaurar a sociedade libertária, através de um grande e único ato. (FAUSTO, 1976, p.174)

Por outro lado, caracterizando a “estratégia anarquista” pelo aproveitamento da “espontaneidade das mobilizações dos trabalhadores”, Boris Fausto não reconhece o especificismo malatestiano. Sendo assim, confunde as estratégias do anarquismo insurrecional e do anarquismo de massas, misturando, no caso deste último, também a tática do anarcossindicalismo com a do sindicalismo revolucionário. O autor, valendo-se da orientação marxista, procura fazer uma leitura das ideias e ações libertárias a partir

de um sistema teórico-metodológico que emprega determinados procedimentos como integrantes de uma “técnica revolucionária” imprescindível ao ascenso do socialismo. A inadequação das práticas anarquistas face essa “ciência da revolução”, permite uma leitura desfavorável ao processo de mobilização que culminou com a insurreição de 1918.

Na sequência das greves de 1917, iniciadas pelos trabalhadores do Cotonifício Crespi em São Paulo, a Insurreição Anarquista na Capital Federal atendeu às expectativas geradas pela Revolução Russa. A partir do Comitê Central de Agitação e Propaganda Contra a Carestia e o Aumento dos Impostos, organizado em janeiro de 1917, a insurreição representou o ponto máximo do movimento paredista deflagrado em meados desse mesmo ano. O clima de tensão crescente, alimentado em grande medida pelo agravamento das condições de existência e pela epidemia de gripe espanhola, recrudescer com a suspensão das atividades da Companhia Cantareira e Viação Fluminense por parte dos trabalhadores em agosto de 1918.

A violenta repressão aos manifestantes, condizente com o estado de sítio vigente à época, não colabora com o argumento utilizado por Boris Fausto de que “condições estruturais” favoreceram os anarquistas. Como vimos, ainda segundo esse historiador, os libertários souberam aproveitar a “espontaneidade das mobilizações dos trabalhadores”, o que Carlos Augusto Addor objeta apresentando a importância dos organismos de classe, influenciados pelos libertários, no desencadeamento da referida insurreição.

Ao inaugurar filiais em Petrópolis, Niterói e Santo Aleixo, futuros focos da Insurreição Anarquista, a União dos Operários em Fábricas de Tecidos (UOFT) provocou a imprensa liberal. Esta, respondeu com artigos que advertiam sobre a difusão dos princípios libertários junto aos meios operários, contrariando a “natureza espontânea” sugerida por Fausto para esse episódio (ADDOR, 2002).

Aos 18 de novembro de 1918, o operariado da indústria têxtil suspendeu suas atividades nos municípios cobertos pela UOFT, revelando os resultados colhidos pelo trabalho de mobilização e organização sindical efetuado por essa entidade. Em seguida, somaram-se os metalúrgicos e trabalhadores da construção, além de outros setores que engrossavam as fileiras grevistas ou protestavam contra a inépcia do

governo diante do surto de gripe espanhola. Assim, os manifestantes se reuniram no Campo de São Cristóvão enfrentando, mais uma vez, a repressão do Estado. Ao final do movimento, amargaram um elevado número de presos e feridos. Como represália, os manifestantes tiveram algumas de suas associações de classe fechadas pelo governo, levando a UOFT a determinar, findo aquele mesmo mês, o retorno ao trabalho (DULLES, 1977).

Os anarquistas que tomaram parte dessa insurreição não possuíam, necessariamente, uma nacionalidade estrangeira. Muitos dos seus articuladores, tais como Astrogildo Pereira, José Oiticica, Álvaro Palmeira, Manuel Campos, Carlos Dias, José Elias da Silva e Agripino Nazaré, que colaboraram intensamente para a organização do movimento, são brasileiros natos. Natural do interior de São Paulo, Edgard Leuenroth⁵⁷ representa outro exemplo da adesão dos brasileiros ao anarquismo. Como trabalhador gráfico, jornalista, ativista e historiador da acracia, Leuenroth exerceu forte influência nas discussões do Congresso Operário Brasileiro de 1906, engajando-se firmemente nas campanhas em benefício da criação das escolas libertárias (KHOURY *In* REIS; FERREIRA, 2007).

Ao assumir tais propostas pedagógicas, que pretendem superar as diferenças entre as formas de trabalho intelectual e manual, Leuenroth editou, escreveu e operou, como gráfico, as máquinas de diversos jornais anarquistas. Também participou do Congresso Operário de 1913 e das greves paulistas de 1917. Esse incansável militante, preso sob a acusação de promover o saque ao Moinho Santista, revelou em suas intervenções no segundo Congresso Operário Estadual de São Paulo (1908) fortes inclinações ao sindicalismo revolucionário.

Com o apoio de Giulio Sorelli, Leuenroth justificou a necessidade da separação entre a ação dos sindicatos e a orientação política individual de seus membros, encontrando espaço para a defesa de uma moção aprovada no congresso do Rio de Janeiro em 1906. Nesse sentido, considerava a possibilidade de serem incorporados,

⁵⁷ "(...) Edgard Leuenroth, (1881-1968), nasceu em Mogi-Mirim, órfão de pai aos três anos, pois seu pai, médico alemão, vindo com a família para São Paulo. (...) Foi inicialmente Office boy em firma de corretagem, balconista, aprendiz de tipógrafo, jornalista, especializado em arquivo jornalístico, fundador de jornais libertários, tal como A Lanterna (...)." VALVERDE, Antônio José. **Pedagogia Libertária e Autodidatismo**. Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (UNICAMP), 1996.

nas organizações proletárias, trabalhadores de diferentes ideias e tendências políticas, desde que prevalecessem os interesses, as demandas e as ações oriundas das necessidades econômicas comuns à classe (HALL, PINHEIRO, 1979).

Dessa maneira, ao minimizar o protagonismo desses militantes nos congressos e organizações operárias, Boris Fausto se prende ao lugar comum da origem estrangeira entre os anarquistas que atuaram durante a Primeira República.

O pensamento reacionário forjou a imagem da “planta exótica” para rotular as correntes revolucionárias que deitaram raízes na sociedade brasileira. Planta exótica as “idéias francesas” dos libertários, em voga a partir de fins do século XVII, o anarquismo de cem anos depois, o socialismo inspirado na III Internacional, a partir da década e vinte. Mantendo a imagem, convém lembrar que as espécies ideológicas dos países dependentes, qualquer que seja a sua classificação germinaram sempre com o auxílio das sementes importadas. No caso dos imigrantes, chegaram ao país não só os intelectuais portadores da ideologia como massas de trabalhadores pelo menos em algum grau tocados por ela. (FAUSTO, 1976, pp.62-63)

O que pretendemos sublinhar é que o historiador paulista não considera o elevado número de anarquistas nascidos no Brasil, esquecendo, ainda, de mencionar que a Lei Adolfo Gordo⁵⁸, aprovada em 1907, não foi suficiente para dar fim às manifestações de inspiração libertária. Como complemento a essa legislação, encarregada de autorizar a deportação dos estrangeiros envolvidos com as lutas sociais, o Estado brasileiro criou, no Amapá, a Colônia Agrícola da Clevelândia, para a qual eram deportados os brasileiros insurretos (SAMIS, 2002).

Ao consultarmos a biografia do militante português Gregório Nazianzeno Moreira de Queiroz e Vasconcelos, conhecido como Neno Vasco, verificamos que na direção oposta ao mito do “anarquismo importado”, muitos imigrantes conheceram essa ideologia no Brasil, passando a atuar enquanto militantes em terras brasileiras ou, como no caso de Neno, também ao retornar aos seus países de origem (SAMIS, 2009).

O bloqueio ideológico que conduzia ao não reconhecimento de uma questão nacional, combinada com a questão da luta anticapitalista, teve

⁵⁸ O Decreto nº.1641 de 7 de janeiro de 1907, proposto pelo deputado Adolfo Gordo, visava reprimir o movimento operário, autorizando a expulsão do país de todos os estrangeiros que estivessem envolvidos com a deflagração das greves.

claros reflexos na definição das relações e alianças de classe. (FAUSTO, 1976, p.247)

Dessa forma, consideramos que o tema é tratado por Fausto de forma anacrônica, sobretudo em função da subordinação dos postulados libertários aos princípios do socialismo autoproclamado científico. Acrescentamos que o nacionalismo, amplamente reivindicado pelos meios conservadores durante as primeiras décadas do século XX, serviu como argumento empregado no intuito de mobilizar os trabalhadores brasileiros contra a "planta exógena" que ameaçava a ordem estabelecida. Portanto, rivalizando com o internacionalismo dos anarquistas até os anos trinta, o discurso nacionalista somente foi incorporado às bandeiras de esquerda após a fundação do Partido Comunista do Brasil, para o qual a revolução socialista demandaria a deflagração de revoluções anteriores, cuja essência democrático-burguesa estaria intimamente ligada à ideia de soberania nacional (SAVIANI, 1991).

Nesse sentido, conforme assinala nosso estudo, Boris Fausto lançou em *Trabalho Urbano e Conflito Social* as bases para a construção de um consenso acerca do anarquismo ao tempo da Primeira República extremamente afinado com as proposições de Eric Hobsbawm. De acordo com *Rebeldes primitivos: estudos sobre formas arcaicas de movimentos sociais nos séculos XIX e XX* (1978), os princípios libertários denotam um estágio de consciência inferior ao demonstrado pelo marxismo, sintoma inequívoco de sua inviabilidade política e social.

O anarquismo clássico é, portanto, uma forma de movimento camponês quase incapaz de adaptação efetiva às condições modernas, embora delas resulte. Se uma ideologia diferente tivesse penetrado o campo andaluz na década de 1870, talvez pudesse ter transformado a rebeldia espontânea e instável dos camponeses em algo mais formidável, porque mais disciplinado, como o comunismo o tem, por vezes, conseguido fazer. Isso não aconteceu. Dessa forma, a história do anarquismo, quase única entre os modernos movimentos sociais, é de um fracasso incessante. Se não ocorrerem imprevistas modificações históricas, é provável que ele passe aos livros juntamente com os anabatistas e os demais profetas que, embora não desarmados, não sabiam o que fazer com suas armas e foram derrotados para sempre. (HOBSBAWM, 1978. pp.96-97)

Hobsbawm, ancorado em sua orientação ideológica, generaliza as experiências andaluzas na passagem dos séculos XIX e XX, vaticinando o alcance do anarquismo enquanto campo específico do pensamento político e social⁵⁹. Entendida como subordinação a um “comitê central”, a disciplina sugerida pelo historiador marxista remete à origem das rivalidades entre Marx e Bakunin na orientação das lutas da AIT.

Ao analisarmos o pensamento do Hobsbawm, percebemos que conforme a lógica do “centralismo democrático” bolchevique, através da qual cabe à direção do partido apontar a direção tomada por seus membros na orientação das massas, compete aos intelectuais orgânicos que compõem a comunidade científica, na linha proposta por Gramsci⁶⁰, apresentar o que deve ser reconhecido como “verdade histórica”. Nesse raciocínio, a produção acadêmica formulada por esses intelectuais deve servir como cânone aos demais trabalhos produzidos. Estes, por sua vez, evitando maiores reflexões epistemológicas, em um fenômeno análogo à recorrente metáfora da “correia de transmissão”, acabam reconhecendo nessas premissas o ponto de partida para suas análises, acrescentando um volume maior de informações aos princípios apontados por esses trabalhos inaugurais. Afinal, em oposição ao princípio da ação direta, defendido pelos libertários, o socialismo autoritário reivindica que somente os altamente posicionados na hierarquia partidária são habilitados ao entendimento e formulação do que deve ser mais proveitoso para o conjunto dos indivíduos.

A inflexão marxista na construção de um discurso oficial sobre o anarquismo, subordinando-o à teoria do autoproclamado socialismo científico, conduz a um “consenso fabricado” que, no caso brasileiro, teve em Boris Fausto um de seus principais artífices. Segundo Noam Chomsky, essa orientação do pensamento se

⁵⁹ “As teorias de Hobsbawm sobre o banditismo, embora extensas e abrangedoras, não são, nem racionalmente, nem adequadamente, apoiadas em evidências dignas de confiança. A confusão principal resulta do fato de que trata os bandidos como mito e realidade, sem, em muitos casos, fazer distribuição entre os dois. Devido a estas inexatidões, suas idéias não conduzem à análise, e, portanto, são melhores se tomadas como sugestões empíricas.” CHANDLER. Billy Jaynes. **Lampião, o rei dos cangaceiros**. tradução: Sarita Linhares Barsted. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.p.266.

⁶⁰ “O ponto central da questão continua a ser a distinção entre intelectuais como categoria orgânica de cada grupo social fundamental e intelectuais como categoria tradicional; distinção da qual decorre toda uma série de problemas e de possíveis pesquisas históricas.” GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Círculo do Livro, s.d., p.16

constitui a partir da uniformização da opinião, ou sua anuência, em torno de um referencial compreendido, a priori, como inquestionável e naturalmente correto (CHOMSKY *In* SALLES, PEIXOTO, 1989).

Apesar de não pertencer organicamente ao partido, diferindo de seu consócio britânico, o historiador paulista também submeteu sua análise aos postulados marxistas, reconhecendo-os como base teórica ou ponto de partida para as reflexões sobre o anarquismo. Assim, contribuiu, conforme nosso entendimento, para a produção de um consenso que reúne um conjunto de generalizações e imprecisões sobre o socialismo libertário, desconsiderando sua proposta enquanto ferramenta de luta para os trabalhadores.

Por conseguinte, sem pretendermos desqualificar os trabalhos de Hobsbawm e Fausto, ousamos apresentar outra interpretação para a trajetória do anarquismo durante os primeiros anos do século XX, refutando, portanto, argumentos que “deitaram raízes” sobre a historiografia brasileira.

Ao analisar as relações entre os trabalhadores e a política partidária durante a segunda metade da década de vinte, Dainis Karepovs retoma um dos argumentos centrais de Fausto a respeito das “contradições” presentes nas concepções e práticas dos libertários.

Toda a crítica anarquista, no que se refere à questão parlamentar, pode-se dizer que padecia de uma contradição fundamental: os anarquistas queriam fazer política recusando-se incondicionalmente a lutar na arena política existente, negando-se a constituir partidos, a atuar no legislativo, a participar de eleições e a eleger parlamentares. Tal contradição agravava-se no Brasil em razão do diminuto tamanho da classe operária brasileira, de sua fraca implantação e, conseqüentemente, de sua pouca experiência de combate político. À medida que esse quadro – ao longo do qual o processo de industrialização e, em decorrência disso, o crescimento da classe operária foram acentuando-se crescentemente - modificava-se nas primeiras décadas do século XX, a ideologia anarquista foi incapaz de dar conta das respostas necessárias às demandas de maior participação na vida, inclusive política, do país feitas pelos trabalhadores brasileiros. Ao mesmo tempo, as lutas de massa à frente das quais os anarquistas estiveram envolvidos no país, particularmente no período entre 1917 e 1919, proporcionaram à classe trabalhadora uma experiência prática sobre a incapacidade dos anarquistas brasileiros em lidar com questões do poder e da política. A partir daí, teve início um estancamento no desenvolvimento do anarquismo no país e seu lento permanente declínio, o que demonstra

um deslocamento cada vez maior da sua influencia sobre a classe trabalhadora brasileira. (KAREPOVS, 2006, p.26)

Para Karepovs e Fausto, o movimento anarquista no Brasil, consoante sua matriz europeia, equivoca-se ao rejeitar a organização partidária como estratégia primordial de luta. Ressaltando o emprego do voto aberto e o controle das eleições pelos partidos situacionistas, bem como o considerável número de trabalhadores estrangeiros sem direito ao voto, Cláudio Batalha (2000) nos oferece bons argumentos para redarguir as proposições de Karepovs. Ainda assim, embora reconheça a influência do anarquismo sobre o sindicalismo revolucionário praticado no Brasil durante as primeiras décadas do século XX, Batalha coaduna com esses autores em determinadas opiniões a respeito das “lacunas” deixadas pelos libertários.

Ao apresentar os contrapontos entre as táticas do anarquismo organizacionista, esse pesquisador assume a influência da CGT francesa no caso brasileiro⁶¹, sugerindo uma possível negligência dos libertários em relação às estratégias de longo prazo (BATALHA, 2000). Entretanto, conforme argumentamos anteriormente, a atenção dos trabalhadores envolvidos com a Confederação Operária Brasileira em relação às questões educacionais controverte essa análise.

Em continuidade às deliberações de 1906, a comissão organizadora do Congresso Operário de 1913 requisitou, nos relatórios solicitados às seções participantes, informações sobre as iniciativas educacionais empreendidas por seus filiados (HALL, PINHEIRO, 1979). As resoluções desse segundo congresso, a exemplo do encontro antecessor, aconselhavam a promoção de escolas autônomas, fazendo, nesse caso, uma referência mais intimamente vinculada ao projeto racionalista de Francisco Ferrer y Guardia.

⁶¹ “(...) O sindicalismo de ação direta, ou sindicalismo-revolucionário, tinha por modelo a política adotada pela Confederação Geral do Trabalho francesa, e fundava-se na rejeição de intermediários no conflito entre trabalhadores e patrões; na condenação da organização partidária e da política parlamentar; na proibição da existência de funcionários pagos nos sindicatos; na adoção de direções colegiadas e não-hierárquicas; na reprovação dos serviços de assistência nos sindicatos; na recusa por conquistas parciais; na defesa da greve geral. Foram essas concepções que dominaram as resoluções dos congressos operários brasileiros de 1906, 1913 e 1920. Sem constituir propriamente uma teoria coerente, o sindicalismo revolucionário foi antes de tudo uma prática sindical adotada, por exemplo, pelas federações operárias do Rio de Janeiro e de São Paulo e pela Confederação Operária Brasileira.” BATALHA, Cláudio. **O movimento operário na Primeira República**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2000, pp.28-29

considerando que a burguesia, inspirada no misticismo, nas doutrinas das castas aristocráticas e pelas igrejas de todas as seitas, que visavam manter o povo na mais absoluta ignorância, próxima à bestialidade, para melhor explorarem-no e governarem-no; considerando que a burguesia, inspirada no misticismo, nas doutrinas positivistas e nas teorias materialistas sabidamente invertidas pelos cientistas burgueses, os quais metamorfoseiam a ciência, segundo os convencionalismos da sociedade atual, e monopolizam a instrução, tratando de ilustrar o operariado sobre artificiosas concepções que enlouquecem os cérebros dos que freqüentam as suas escolas, desequilibrando-os com os deletérios sofismas que constituem o civismo ou a religião do Estado; considerando que esta instrução é ministrada juntamente com a educação prática de modalidades que estão em harmonia com a instrução aplicada; considerando que esta instrução e educação causam males incalculavelmente maiores do que a mais supina ignorância e que consolidam com mais firmeza todas as escravizações, impossibilitando a emancipação sentimental, intelectual, econômica e social do proletariado e da humanidade; considerando que este ensino baseia-se no sofisma e afirma-se no misticismo e na resignação; o Segundo Congresso Operário Brasileiro aconselha aos sindicatos e às classes trabalhadoras em geral, tomando como princípio o método racional e científico, em contraposição ao ensino místico e autoritário, promovam a criação e vulgarização de escolas racionalistas, ateneus, cursos profissionais de educação técnica e artística, revistas, jornais, promovendo conferências e prelações, organizando certames e excursões de propaganda instrutiva, editando livros, folhetos, etc., etc. (HALL, PINHEIRO, 1977, p.197-198)

Ao considerar a pedagogia como atividade revolucionária, com vistas à construção de uma sociedade onde todos tenham poder decisório, os delegados presentes no congresso de 1913 inseriram em suas resoluções a necessidade da fundação de Escolas Modernas. Tal iniciativa demonstra, segundo nosso entendimento, a congruência entre os esforços organizativos desses trabalhadores e os princípios do sindicalismo revolucionário, modulado pela CGT francesa, que pleiteavam uma ação transformadora para além do movimento sindical. Tudo somado, a decisão congressual de substituir o cargo de presidente da Confederação Operária Brasileira por comissões administrativas, visava evitar a emergência de personalismos que poderiam colocar em risco a manutenção da neutralidade sindical, face aos grupos políticos, bem como garantir uma horizontalidade compatível com os princípios federativos.

Todavia, mesmo divisando a amplitude do prestígio logrado pelo organizacionismo propugnado por Errico Malatesta no Brasil⁶², Cláudio Batalha introduz um elemento novo ao debate sobre as orientações políticas em voga ao tempo da Primeira República.

Em sua origem francesa, o sindicalismo revolucionário – cujas diretrizes foram estabelecidas no Congresso de 1906 da CGT que produziu a chamada “Carta de Amiens” – tinha nítida influência do anarquismo. Vários dos seus mentores provinham dessas fileiras, o que explica o peso do federalismo e a crença em uma sociedade futura fundada em unidades produtivas autônomas. Suas principais diferenças com relação ao anarquismo estão em atribuir ao sindicato o papel de embrião da sociedade futura e à greve geral, o de único instrumento para a realização da revolução social. (BATALHA, 2000, p.29)

Por outro lado, sugerindo uma possível separação entre o sindicalismo revolucionário e o anarquismo, Batalha inaugura uma discussão levada a cabo por Edilene Toledo (2004). Assim, procurando dissociar o sindicalismo revolucionário do anarquismo, a professora da Universidade Estadual de Campinas assume premissas que terminam por atribuir a essa tática do anarquismo de massas o *status* de parcela autônoma do pensamento político e social.

Embora as diferenças e os contornos entre as teorias e práticas do sindicalismo e do anarquismo apareçam ao longo deste livro, podemos indicar já algumas divergências centrais. Enquanto para os anarquistas o sindicato era algo a ser combatido ou instrumentalizado como espaço de propaganda que desapareceria na sociedade futura, assim como todas as outras instituições do mundo burguês, para os sindicalistas revolucionários o sindicato seria a base da sociedade futura, por meio da qual os trabalhadores organizariam a produção e a distribuição das riquezas, substituindo a autoridade e as funções do Estado. Enquanto os primeiros sonhavam com uma federação de indivíduos, os segundos imaginavam um mundo que fosse uma solidariedade de classe. Enquanto para os sindicalistas revolucionários as vantagens obtidas pelos trabalhadores eram a preparação da sua emancipação, para muitos anarquistas eram parte de um reformismo nocivo que faria que a sociedade capitalista se perpetuasse. (TOLEDO, 2004, p.14)

⁶² “(...) Em sua maioria, os anarquistas no Brasil eram seguidores das posições do russo Pedro Kropotkin e do italiano Errico Malatesta, representantes da corrente que se convencionou chamar anarco-comunista e que dominou o anarquismo internacional a partir dos anos 1880. (...)” Ibidem, p.24

Embora outras orientações libertárias também tenham repercutido nos sindicatos operários brasileiros, a atividade revolucionária encorajada pela CGT francesa, sob o epíteto de sindicalismo revolucionário, encontrou grande aceitação durante a Primeira República, possuindo considerável responsabilidade pela vinculação da ideologia anarquista junto ao movimento social. Portanto, generalizar a crítica dos anarquistas insurrecionais aos organismos de classe, concluindo que o conjunto dos defensores da acracia eram partidários desta hipótese, bem como reconhecer o controle daquelas entidades como um propósito de todos os adeptos do anarquismo de massas, significa tornar imprecisa a análise acerca da história dessa ideologia política no Brasil.

Uma vez que compreendemos como tática todos os meios empregados com vistas a atingir um determinado objetivo, devemos considerar o sindicalismo revolucionário como um recurso dessa natureza. Assumido pelos adeptos do anarquismo de massas que encontraram inspiração nas concepções revolucionárias de Errico Malatesta, os anarquistas que se valeram desse expediente pretenderam preservar suas organizações específicas sem perder de vista a intervenção destas nas diferentes expressões do movimento social. Assim, contrariamente aos organizacionistas que esposaram a tática anarcosindicalista, esses militantes conceberam uma atuação que não contemplou apenas, ou privilegiadamente, os organismos de classe.

Deste modo, procurando estimular os demais trabalhadores a tornar cotidianos os princípios da ação direta, do mutualismo e do federalismo, os trabalhadores/militantes ampliaram o espectro de suas práticas, conferindo um valor significativo ao campo educacional.

O I Congresso Operário Brasileiro, realizado no Rio de Janeiro em 1906, teve grande afluência de anarquistas, assim como de socialistas e sindicalistas de várias partes do Brasil. Representou o primeiro grande esforço de construção de uma identidade entre os trabalhadores do país. Os anarquistas participaram amplamente dos debates realizados durante o congresso, mas uma análise detida das resoluções revela que nelas não há quase traço do anarquismo. A influência do sindicalismo revolucionário, doutrina que predominava na organização operária em São Paulo e que teve grande influência também no movimento operário do Rio de Janeiro, foi muito maior nesse congresso. (TOLEDO *In* REIS, FERREIRA, 2007, p.63)

Dessa maneira, radicalizando sempre que possível a prática sindical em direção à revolução social, os sindicalistas revolucionários reconheceram a importância da solidariedade e da ação direta para a emancipação da classe, defendendo a garantia da autonomia e da união das associações a partir de um pacto federativo. Além disso, elevaram o campo econômico à condição de meio essencial à resistência operária e camponesa, rejeitaram a presença de patrões em seus quadros, aconselharam o emprego da greve geral, do boicote, da sabotagem e da fundação de bibliotecas e instituições de ensino a margem do Estado. Finalmente, advogando o emprego da violência em casos extremos, as resoluções congressuais da Confederação Operária Brasileira apresentam feições libertárias, segundo os princípios da CGT francesa, sem assumir explicitamente sua vinculação com os ideais anarquistas.

Portanto, o suposto desprezo dos anarquistas em relação às reformas que poderiam ser conquistadas através da luta sindical, conforme propõe Edilene Toledo, não encontra amparo no texto das resoluções, nem tampouco na famosa *Carta de Amiens*. Em ambos os casos, por exemplo, encontram-se referências às melhorias de vida que poderiam advir com a diminuição da jornada de trabalho e o aumento salarial.

Ao analisar os argumentos de Edilene Toledo, Felipe Corrêa (2011) destaca que Bakunin, embora reconhecesse que as associações de classe não estão necessariamente vinculadas à revolução social, considerava que os sindicatos podem organizar os explorados para conquistas de curto prazo, contribuindo para que estes desenvolvam o hábito de gerir suas próprias vidas. Tal colaboração, por sua vez, favoreceria uma perspectiva para as lutas em prol do socialismo libertário. Ao mesmo tempo, recusando os argumentos de Edilene Toledo, Corrêa propõe que as apreciações dessa pesquisadora possibilitam o contrassenso de atribuir à conduta e aos escritos de Bakunin, assim como aos demais integrantes da Internacional Antiautoritária de Saint-Imier, uma orientação sindicalista revolucionária dissociada do anarquismo.

Bakunin reconhecia que as associações de classe, ainda que não fizessem imediatamente a revolução, poderiam contribuir na organização e na luta dos explorados por conquistas de curto prazo, melhorando as condições de vida e habituando os trabalhadores à luta, à organização e a gestão de suas próprias vidas, elementos

fundamentais para o horizonte das conquistas de longo prazo. Portanto, a estratégia do anarquismo, neste momento da maturidade, baseava-se, fundamentalmente, na conformação de um movimento de massas, amplo e popular, que agregasse a maioria dos trabalhadores, sem distinções políticas ou religiosas, proporcionando as devidas condições para que realizasse esta dupla função: lutar pelas questões de curto prazo e encabeçar, ele mesmo, o processo revolucionário rumo ao socialismo. O que dizer desta estratégia defendida pelos anarquistas no seio da Internacional? Que ela não era anarquista? Utilizando a argumentação de Edilene Toledo que afirma que o sindicalismo revolucionário não faz parte da tradição anarquista, poderíamos afirmar que Bakunin e os aliancistas – ou seja, o anarquismo da maturidade que se desenvolveu depois de Proudhon – também não eram anarquistas, ou ainda, que eles seriam mais “sindicalistas revolucionários” do que anarquistas, o que parece um imenso engano. (CORRÊA, 2011, p. 73)

O presente estudo, estabelecendo um sentido inverso ao sugerido por Edilene Toledo, entende que o pensamento bakuninista, contemplando tanto a necessidade da independência do movimento popular quanto à ação direta dos trabalhadores no processo revolucionário, pode ser considerado como matriz do sindicalismo revolucionário. Portanto, iniciada com o mutualismo de Proudhon, essa genealogia ultrapassa os postulados de Bakunin e os debates da AIT, alcançando o especificismo malatestiano e, finalmente, a concepção de luta sindical preconizada pela CGT francesa.

O verdadeiro fundador do sindicalismo revolucionário foi Bakunin. Eis o que ignoram em demasia, ou que silenciam não sei por qual motivo, pois, nas construções teóricas e táticas quanto ao objetivo e às tarefas históricas do sindicalismo, Bakunin contribuiu com um conjunto de pensamentos de uma riqueza e de um dinamismo que não só não foram superados, como jamais foram igualados por qualquer outro pensador. (LEVAL *apud* CORRÊA, 2011, pp.58-59)

A preocupação da CGT em promover, no seio das massas, a instrução popular, exemplifica os esforços envidados com o intuito de proporcionar aos sindicatos a superação das lutas mais imediatas. Assim, rejeitando com sua prática cotidiana qualquer orientação marxista, o cuidado dos anarquistas, sindicalistas revolucionários, para com a formação da classe exemplifica o desejo de organizar horizontalmente as massas. Em resumo, segundo esses militantes, os trabalhadores deveriam aglutinar-se

a partir de suas necessidades econômicas, usufruindo uma formação que ensejasse uma conduta capaz de impedir a submissão aos partidos ou comitês centrais⁶³.

A pesquisa se ancora nas palavras de Carlos da Fonseca para redarguir tal parcela da historiografia brasileira, afirmando que “não procurando reparações nem condescendências, propomos aqui uma análise em rotura com os esquemas redutores” (1988, p.10); uma tentativa de dissipar “confusionismos”, segundo a expressão pela qual esse autor designou as análises que limitam o anarquismo a um mero “movimento de ideias”.

2.3 Os Comitês Pró-Ensino Racionalista

Lutai para que o homem seja mais humano, mais tolerante e mais digno. Trabalhando todos neste sentido, a Anarquia não será amanhã um belo sonho e uma esperança vã.

Florentino de Carvalho

Também nos centros urbanos brasileiros, ao largo das iniciativas estatais que polarizavam as classes sociais entre as instituições de ensino clássico, voltadas para a futura formação bacharelesca, e as escolas profissionalizantes, dedicadas à qualificação dos “braços” da Nação, trabalhadores influenciados pelo sindicalismo

⁶³ “(...) deve-se condenar a tentativa de dar ao sindicalismo revolucionário uma filiação marxista. No seio da AIT, em que a nosso ver mostraram-se, na prática, as principais diferenças entre o anarquismo e o marxismo, o que separou “libertários” de “autoritários” foi justamente a diferença de estratégia: ao passo que os primeiros queriam organizar as massas pelas necessidades econômicas, dando a ela a responsabilidade da revolução social e pela gestão da nova sociedade sem classes e sem Estado, os segundos buscavam constituir a classe em partido da classe, subordinando o movimento econômico ao político-ideológico, com a imposição de um programa político-ideológico par o movimento popular, que incluía uma concepção de socialismo como fase intermediária de centralização do poder econômico e político no Estado.” CORRÊA, Felipe. **Ideologia e estratégia: anarquismo, movimentos sociais e poder popular**. São Paulo: Faísca Publicações Libertárias, 2011, p.76

revolucionário procuraram organizar instituições de ensino comprometidas com a emancipação da classe.

Ao longo dos primeiros anos do século XX, tais escolas se converteram numa forma de acesso à instrução, uma vez que os filhos do operariado contavam com grandes dificuldades para concluir o ensino primário. Além das condições de vida extremamente precárias, que tornavam a escolarização praticamente inatingível para a maioria da população, a negligência do governo no campo das leis trabalhistas se somava ao número excessivo de horas trabalhadas, inclusive por crianças.

Destarte a pouca documentação que registre o cotidiano das escolas autônomas, muito provavelmente em função da repressão dos órgãos estatais, jornais operários como *A Lanterna*, *A Voz do Trabalhador*, *O Amigo do Povo* e *A Terra Livre*, recolhidos aos acervos do Arquivo de Memória Operária da UFRJ e Arquivo Edgar Leuenroth da UNICAMP, apresentam em seus artigos algumas informações que possibilitam a compreensão do tema.

Fazer da criança um homem livre e completo, que sabe porque estudou, porque refletiu, porque analisou, porque fez de si mesmo uma consciência própria. (Comitê Paulista Pró-Ensino Racionalista *apud* LUIZETTO, 1982, p.38)

Conforme a citação acima, o Comitê Paulista Pró-Ensino Racionalista divulgou os objetivos da educação libertária. Uma escola fundada por trabalhadores, apta a preparar colaboradores inteligentes que não se converteriam em acessórios inconscientes para servir como engrenagens nas fábricas burguesas. A partir dessa concepção, a classe trabalhadora deveria criar suas próprias condições de luta, extraindo de si os meios de ação. Em outras palavras, norteados pelos princípios da autogestão e do mutualismo, os trabalhadores organizados deveriam agir como minorias ativas, buscando estratégias educativas próprias capazes de edificar uma cultura proletária como alternativa revolucionária aos manuais cívicos das escolas estatais ou aos catecismos das escolas confessionais.

Contudo, os meios de educação formal não constituíram os únicos recursos utilizados pelos defensores da acracia para informar e formar politicamente os trabalhadores urbanos. Como analisaremos adiante, diversos periódicos, bibliotecas e

centros de cultura complementaram essa tarefa, inserindo-se em projetos educativos que contemplaram adultos e crianças no afã de mobilizar o proletariado em torno da luta pela transformação social.

Também vale lembrar que a imprensa anarquista protagonizou a divulgação da Pedagogia Libertária, levando ao conhecimento dos trabalhadores textos de Paul Robin, Sébastien Faure e Francisco Ferrer y Guardia. Como bem definiu José Damiro de Moraes (*In* MARTINS, 2009), a vida desses periódicos muitas vezes esteve ligada à criação de grupos dedicados à reflexão acerca das injustiças sociais, promovendo uma análise histórica a partir da ótica dos trabalhadores. Portanto, esses veículos de comunicação cumpriam a tarefa de explicar, de forma pedagógica, a luta internacional contra o Capital, pregando, com isso, a necessidade da participação coletiva nas organizações operárias.

Na Ruche não se dão lições de moral. A moral é a vida. Nos milhares de fatos quase insignificantes, como no fundo mesmo da existência, constitui-se de dia para dia a mortalidade de uma criança (...) Nada de aturdir, de esmagar a criança com preceitos e regras, mas tire-se partido dos fatos mais salientes da vida para lhe explicar o que é razoável e bom, o que é mau e desarrazoado (...) O educador não tem outro trabalho, está nisso todo seu papel. Crianças de um e de outro sexo vivem juntas, como irmãos e irmãs no seio das famílias numerosas. Todas concorrem para os mesmos trabalhos e participam dos mesmos divertimentos. A vida é a mesma para todas. Estranho que este sistema de co-educação levante ainda tantos protestos, suscite tantos temores e desencadeie tão ardentes controvérsias. (*A Terra Livre apud* LUIZETTO, 1982, p.66)

Como observamos nesse excerto de Sébastien Faure, a questão educacional ganhou destaque nos meios libertários paulistas. A associação entre os projetos de pedagogia e sociedade, além de evidenciar a influência do sindicalismo revolucionário no Brasil, favoreceu a formação dos filhos da classe trabalhadora em um contexto inspirado nos princípios da ação direta, do mutualismo e da autogestão. Ao mesmo tempo, ultrapassando a simples denúncia do sistema educacional vigente, apontado em última instância como corresponsável pela manutenção dos valores capitalistas, tal como acusou o pedagogo e organizacionista francês, os anarquistas que atuaram no Brasil durante as primeiras décadas do século passado procuraram sistematizar a

educação libertária nos moldes das experiências europeias, notadamente a Escola Moderna de Barcelona⁶⁴.

Estreitamente associadas às propostas libertárias de emancipação intelectual, essas iniciativas pedagógicas integraram a tática sindicalista revolucionária de intervenção no meio social, ocupando um lugar de importância análogo às lutas sindicais que, durante a década de 1910, ganharam as ruas através das greves e demais manifestações populares. Formalizando o consórcio entre o mundo do trabalho e o do conhecimento, ofereceram aos trabalhadores uma reflexão acerca da sua própria condição de existência, para que pudessem, com maior propriedade, orientar a insurreição da classe.

Muitos foram os grupos entre os meios proletários brasileiros que se preocuparam com a implantação da Educação Racionalista. Dentre eles, podemos citar o Comitê de Relações dos Grupos Anarquistas de São Paulo, o núcleo Amigo da Propaganda Libertária, a Coligação Nacional Pró Estado Leigo, a Convenção Estudantil Pró Liberdade de Pensamento e o Núcleo de Ação e Cultura Proletária. Contudo, a primeira escola libertária do país surgiu no Rio Grande do Sul em 1895, organizada provavelmente por antigos integrantes da Colônia Cecília. Tendo o nome de Escola

⁶⁴ “Ao se examinar esse interesse do movimento pela educação, é preciso, entretanto, distinguir dois diferentes períodos. O primeiro corresponde, a grosso modo, aos anos que medeiam 1840 e 1882, e foi marcado pela participação de Proudhon e de Bakunin nos debates sobre o assunto. O Programa Educacional elaborado pelo Comitê para o ensino anarquista, divulgado em 1882, pode ser considerado o marco inicial do segundo período, que se prolongou até as primeiras décadas do século vinte. (...) O primeiro período caracterizou-se, sobretudo, pela radical condenação do sistema educacional então vigente. O tom da crítica foi de denúncia: o poder econômico, associado ao poder político, mantém as instituições de ensino submissas aos seus interesses particulares, e o sistema escolar, na sua totalidade, concorre, em última instância, para a perpetuação do regime capitalista, o que equivale dizer, da divisão da sociedade em classes. (...) O segundo período contrasta fortemente com o primeiro. Deste, o movimento herdou a mesma atitude questionadora em relação ao ensino “burguês” e a defesa da educação integral. O traço distinto desse período deve-se, no entanto, aos trabalhos desenvolvidos por uma outra geração de militantes e simpatizantes no campo da teoria e prática educacional, com o que as relações entre o movimento anarquista e o tema educação ganharam feições inteiramente novas. (...) Trataram de formular, de modo sistematizado, os pressupostos que deviam orientar a educação libertária, cujos métodos e objetivos divergiam completamente daqueles da educação oficial (estatal) e da educação dogmática (religiosa), como bem ilustram os trabalhos de Paul Robin, sobre a educação integral e de Francisco Ferrer, sobre a educação racionalista. (...)” LUIZETTO, Flávio. **O movimento anarquista em São Paulo: a experiência da escola moderna nº. 1 (1912 – 1919)**. In. **Educação & Sociedade**. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados: CEDES, Ano VIII, nº. XXIV, agosto de 1986, pp.21-23.

União Operária, pouco se sabe sobre essa experiência pioneira, seguida pela Escola Eliseu Reclus (1906), fundada após a visita do célebre geógrafo àquele estado⁶⁵.

No ano em que a Escola Eliseu Reclus iniciou suas atividades, a Escola da União Operária de Franca e a Escola Germinal do Ceará já colaboravam com a formação dos trabalhadores sob os princípios do ideário anarquista. Em Santos, a União dos Operários Alfaiates criou a Escola Sociedade Internacional (1904), enquanto a Federação Operária fundou a Escola Noturna (1907). Ao mesmo tempo, a Escola Livre (1908) iniciou seus trabalhos em Campinas, contando os trabalhadores de Sorocaba com a Escola da Liga Operária (1911) no início da década seguinte. Um ano após ser inaugurada a Escola Primeiro de Maio (1912) pelos anarquistas da Capital Federal, trabalhadores fluminenses se organizaram em benefício de uma Escola Moderna para o município de Petrópolis, causando grande insatisfação entre os meios eclesiásticos conforme analisaremos posteriormente.

Todos esses projetos demonstram que os libertários no Brasil souberam reconhecer, conforme seus contemporâneos na Europa, a importância da educação para a transformação social, criando espaços educativos autônomos onde os princípios da ação direta, da autogestão e da solidariedade poderiam sedimentar a consciência da necessidade de um fazer-se que, por sua vez, permitiria aos futuros trabalhadores um posicionamento ativo diante dos conflitos entre capital e trabalho.

Dessa forma, procuraram compatibilizar o processo revolucionário com a formação de “forças conscientes”, capazes de impedir o surgimento de uma nova classe dirigente após a revolução social⁶⁶. Em consonância com a tática do sindicalismo revolucionário, atuaram junto aos meios operários com o objetivo de

⁶⁵ “No Rio Grande do Sul nasce a Escola União Operária, no de 1895. Seu progresso mereceu admiração de quantos tomaram conhecimento da iniciativa pioneira. Teve uma duração digna, instruindo as camadas mais humildes, os trabalhadores daquela região. Pouco depois, passava por aquele estado do Brasil o geógrafo anarquista Eliseu Reclus, e sob o impacto de sua visita, em homenagem ao sábio libertário, um grupo de idealistas composto por emigrantes, formaram a Escola Eliseu Reclus, onde a correram muitos jovens, (...)” RODRIGUES, Edgar. **O Anarquismo na escola, no teatro, na poesia**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1992, pp.25-26.

⁶⁶ “Em outras palavras, o processo de transformação social não deve se adiantar em relação ao processo de formação de “forças conscientes”. Insistir em tal descompasso é “provocar um novo despotismo” LUIZETTO, Flávio. **Cultura e educação libertária no Brasil no início da Primeira República**. In. **Educação & Sociedade**. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados: CEDES, Ano IV, nº. XII, setembro de 1982, p.78.

radicalizar as lutas na direção de uma sociedade livre, sem reduzir, aos sindicatos, a divulgação e o amadurecimento dos postulados da anarquia. Nesse sentido, mobilizando os trabalhadores para além das necessidades mais imediatas, apontaram outras questões para a superação do capitalismo.

2.4 Sindicalismo Revolucionário e instrução popular

Uma educação despida de preconceitos, alheia à moral corrente do venha a nós, baseada nos fatos e fenômenos naturais, na observação e na crítica racional. Nada de fórmulas feitas, mas o aluno mesmo ser levado a descobrir o fenômeno, a causa ou a lei natural a que obedece – Não a apologia deste estado social, mas a crítica das instituições e a demonstração de que são um obstáculo à felicidade do povo e daí a necessidade de as aniquilar.

Adelino de Pinho

Após frequentar um externato improvisado por ingleses no Caminho Novo, Sérgio, protagonista de *O Ateneu*⁶⁷, alcançou o “grande colégio da época”. Nele, o professor Venâncio costumava discursar com pompa e circunstância aos presentes, exaltando as qualidades da pedagogia de seu proprietário o Dr. Aristarco Argolo de Ramos.

⁶⁷ Ex-aluno do Colégio Pedro II, Raul Pompéia se tornou um nome conhecido, entre os meios literários, após a publicação de "O Ateneu" (1888). Neste romance de cunho autobiográfico, o autor narra, em primeira pessoa, as memórias escolares de Sérgio, antigo interno do liceu que empresta o nome à obra. Sofrendo com a austeridade da instituição, o protagonista vivencia as dificuldades de relacionamento que permeiam seu cotidiano, encontrando algum alento no convívio com a esposa de Aristarco, proprietário e diretor daquele educandário.

Aos que não dispunham de recursos para ingressar em instituições de “estirpe”, nem tampouco a sorte de conseguir um diploma de bacharel em humanidades conferido pelo Imperial Colégio Pedro II, o Estado monárquico procurou oferecer as Casas de Educandos Artífices.

Desse modo, destinadas à formação de trabalhadores voltados para as atividades manuais das quais os homens livres, sempre que possível, procuravam manter uma distância conveniente às suas aspirações senhoriais, tais instituições proporcionaram o aprendizado de diversos ofícios. Nesse sentido, não foi por acaso que o Asilo de Meninos Desvalidos⁶⁸, principal educandário dessa natureza, abrigou crianças cujo estado de penúria não permitia outra oportunidade senão a formação profissional em uma escola que unia serviço social e qualificação profissional. No último quarto de século, a instituição possuía cerca de 160 asilados, que recebiam aulas de sapataria, alfaiataria, carpintaria, encadernação e tornearia. Contando ainda com uma banda de música, os “meninos desvalidos” eram preparados para o mundo do trabalho, internalizando os valores necessários à manutenção da ordem imperial (RIZZINI; SOUZA *In* CHAVES, 2009).

O aumento da produção manufatureira e os esforços do Império em modernizar o espaço urbano, sobretudo na corte, ganharam nova dinâmica com a proclamação da República. Dando continuidade aos esforços de inserir o país no conjunto das “nações civilizadas”, os signatários do novo regime, influenciados pelo pensamento positivista, criaram durante o governo do presidente Nilo Peçanha⁶⁹ dezenove escolas de aprendizes e artífices⁷⁰, distribuídas entre vários estados da federação.

Tais escolas, que compunham um sistema escolar submetido à legislação específica, deveriam potencializar a formação de mão de obra qualificada ao surto industrial para o qual o país se encaminhava, superando a habitual repressão policial

⁶⁸ Instalado numa antiga sede de fazenda, o casarão e demais dependências do Asilo de Meninos Desvalidos hoje abrigam o Colégio Estadual João Alfredo, na Avenida 28 de Setembro, em Vila Isabel.

⁶⁹ Ex-aluno do Colégio Pedro II, Nilo Procópio Peçanha governou o Brasil por pouco mais de um ano, desde o falecimento do presidente Afonso Pena em 1909 até novembro de 1910.

⁷⁰ Tal conjunto de instituições constitui o embrião da atual Rede Federal de Educação Básica, Profissional, Científica e Tecnológica.

como resposta do Estado às greves e demais manifestações operárias que ameaçavam a ordem política vigente (VALLE, 2002).

Ainda que contemporâneas a essas iniciativas, as propostas libertárias no campo da educação empreenderam uma trajetória distinta, uma vez que seus propósitos vinculados à transformação social orientavam à contestação dos modelos tradicionalmente oferecidos. A partir dos órgãos da imprensa militante, envolvidos com a divulgação das experiências pedagógicas inspiradas no conceito de Demopédia de Proudhon e nas reflexões de Mikhail Bakunin acerca da Instrução Integral, as Escolas Modernas defenderam a necessidade de uma formação física, intelectual e social.

A pesquisa sinaliza que os libertários promoveram a cultura e a instrução popular, viabilizando a criação de bibliotecas, centros de cultura e escolas. Deste modo, popularizada no país com o nome de Instrução Racionalista, sobretudo devido à grande divulgação dos escritos do pedagogo espanhol Francisco Ferrer y Guardia, a Pedagogia Libertária foi compreendida como uma verdadeira centelha revolucionária.

Escola libertária Germinal!

Hoje à noite realizar-se-á no teatro Gargi do Bom retiro uma festa com loteria de objetos oferecidos por companheiros em favor da Escola Libertária Germinal que toma desenvolvimento. Os organizadores pretendem achar nesta festa um número suficiente de pessoas dispostas a dar mensalmente 500 réis, tornando assim possível aos pais de família o pagamento de 2\$000 réis mensais por cada criança com a vantagem dos livros e cadernos gratuitos.

Camaradas! Arranquemos a criança ao padre e ao governo! (O Amigo do Povo *apud* LUIZETTO, 1982, p.67)

Ao mesmo tempo, objetivando arrancar “a criança ao padre e ao governo”, as primeiras iniciativas da Pedagogia Libertária no Brasil foram caracterizadas pelo imprevisto, sofrendo diversas vicissitudes financeiras conforme podemos observar no excerto acima. O recorrente esforço de angariar fundos não parece ter sido suficiente para a manutenção da Escola Germinal. A falta de experiência de seus organizadores com as questões de natureza pedagógica, bem como a assimilação, ainda incipiente, das ideias de Paul Robin e Francisco Ferrer parecem ter colaborado para o malogro do empreendimento.

Trabalhadores! Alquebrados pelo exaustivo trabalho da oficina, do campo ou da rua; privados de recursos, míseros, famintos no meio da opulência; mistificados pelo padre, iludidos pelos velhacos, perseguidos, encarcerados, vitimados pelos malsins a soldo do Capital, deveis necessariamente velar com cuidado pelo desenvolvimento intelectual de vossos filhos, a fim de impedir a todo custo que neles se inocule o veneno da resignação aos sistemáticos vexames, às costumadas infâmias (...) Trabalhadores, despertai. Nas escolas subsidiadas, ortodoxas, oficiais, esgota-se a potencialidade mental e sentimental dos vossos pequeninos, com a masturbação vergonhosa e constante de mentirosa solidariedade no trabalho, na expansão e nas calamidades pátrias. Depois, quando adultos, guiados pelos nefastos ensinamentos burgueses, serão colhidos em todas as insidias, irão lacerar as carnes em todos os espinhos da luta brutal pelo pão: escarnecidos e vilipendiados pelos próprios pastores da desgraça que – com o seu método interessado de inibição mental – vo-los tornarão toupeiras impotentes (...). Animai os promotores ou regentes de escolas racionalistas, das quais sejam rigorosamente banidas as superficialidades e traições do ensino ortodoxo. (O Amigo do Povo *apud* LUIZETTO, 1982, p.69)

A citação acima desvela que embora rejeitassem as “escolas subsidiadas, ortodoxas e oficiais”, os interessados na implantação das Escolas Modernas não expressavam com muita clareza o conteúdo da proposta Racionalista. Num tom panfletário, conclamam os trabalhadores à organização em torno de uma educação classista, sem deixar claro que uma nova sociedade passa, também, por uma nova pedagogia. Somente após o fuzilamento de Francisco Ferrer, a utopia da Pedagogia Libertária se tornou mais conhecida no Brasil.

Quer a criança esteja sentada à sua carteira, quer passeie nos bosques circundantes ou à beira do mar com seus colegas e professores, quer visite com eles uma fábrica na cidade, uma instituição técnica ou um laboratório científico, sempre se dirigem antes de tudo à sua observação pessoal, no intuito de nela despertar um interesse inteligente por todos os variados objetos que a rodeiam. Em vez de lhe enterrarem conhecimentos na cabeça, tratam de lhes fazer nascer na consciência, dimanar naturalmente da inteligência. É assim que a instrução se transforma em colaboração entre discípulos e professores. (A Lanterna *apud* LUIZETTO, 1982, p.63-64)

Apesar da frequente colaboração oferecida pelos jornais libertários, como observamos, mais uma vez, pela tradução de *A Escola Moderna e seus métodos* em *A Lanterna*, os órgãos de imprensa anarquista quase nada informam sobre o cotidiano

das escolas Racionalistas, restringindo seus artigos basicamente à propaganda das mesmas (FOOT HARDMAN, 1983). A curiosidade e o interesse pelas atividades da Escola Moderna recrudescem, portanto, somente após o violento desfecho no julgamento do educador catalão, que estimulou a publicação de seus textos, sobretudo após a criação da Comissão Pró-Escola Moderna em São Paulo.

Ao compararmos as atividades dessa comissão às experiências anteriores, percebemos que tal comitê apresentou mais claramente o propósito de oferecer uma educação pública, não estatal, que favorecesse a emancipação social. Por outro lado, denunciando o caráter político da educação, organizando festivais, vendendo cartões postais e recolhendo contribuições voluntárias de seus associados, esse órgão defendeu e divulgou com maior consistência a proposta antiautoritária e antiestatal do ácrata espanhol, demonstrando maior convicção na inclusão da educação como parte da ação revolucionária (RODRIGUES, 1992).

O cuidado do comitê organizador com o planejamento da Escola Moderna em São Paulo, inaugurada apenas em maio de 1912, observou-se ainda pela escolha do professor João Penteado para dirigir a instituição⁷¹. Enquanto partidário da corrente anarcocomunista, segundo a qual a educação deve suscitar condições para que cada pessoa se realize sem deixar de agir em benefício do bem comum, o diretor da Escola Moderna procurou orientar seus colaboradores a partir das conclusões asseveradas por Piotr Kropotkin (CODELO, 2007).

As proposições do libertário russo, igualmente caras ao educador Francisco Ferrer, por quem o diretor da Escola Moderna paulista e seus demais organizadores nutriam especial admiração, fazia da instrução popular uma ferramenta capaz de

⁷¹ “No quadro das atividades educacionais desenvolvidas pelo anarquismo no Estado, a Escola Moderna no. 1 distingue-se por vários motivos, entre eles, por sua meticolosa organização. Um Comitê Organizador, criado no final de 1909, planejou cuidadosamente a nova instituição, inaugurada bem mais tarde, em maio de 1912: providenciou os recursos econômicos indispensáveis, evitando, assim, que viesse a padecer de um mal crônico, responsável pela descontinuidade e mesmo pelo fracasso de muitas atividades dos libertários; instalou-a em um prédio adequado,; equipou-a com material escolar apropriado; e cuidou para que não fosse perturbada pelas constantes investidas da polícia. Precavido contra essa adversidade, o Comitê Organizador obteve licença do Diretor Geral da Instrução Pública do Estado para instalar e fazer funcionar o estabelecimento. Ademais, preocupado com a qualidade do ensino, o Comitê decidiu entregar a direção da Escola a uma pessoa identificada com a doutrina libertária e dotada de competência técnica. Tais qualidades foram encontradas na figura do professor João Penteado, partidário da corrente Kropotkiniana do anarquismo (“comunista libertária”) e admirador da obra educacional de Francisco Ferrer.” LUIZETTO, Flávio. **O movimento anarquista em São Paulo: a experiência da escola moderna nº. 1 (1912 – 1919)**. In. *Educação & Sociedade*. *Op.cit.*, p.18

transformar a diversidade natural entre os homens, utilizada pelos pensadores liberais como elemento legitimador das desigualdades sociais, em um princípio de respeito à riqueza e pluralidade das aptidões humanas. Como escreveu Francesco Codello, “tendo superado o conceito proudhoniano, muito ligado à formação profissional, assimilado aquele metodológico de Bakunin, essa [instrução integral] se torna, na elaboração de Kropotkin, um elemento relevante, porque permite exaltar a diversidade natural dos seres humanos e transformá-la em riqueza social.” (CODELO, 2007, p.137).

Outra referência para os organizadores da Escola Moderna paulista foi o *Programa Educacional do Comitê para o Ensino Anarquista*, redigido em 1882, por destacados integrantes do movimento libertário, tais como Louise Michel, Jean Grave⁷², Carlo Malato⁷³, Élisée Reclus, Paul Robin e Piotr Kropotkin. Conforme avaliamos anteriormente, esse documento defende a supressão da disciplina, dos programas e das classificações acusando-os de estimular, respectivamente, a mentira, anular a originalidade e ensejar rivalidades e invejas (LUIZETTO, 1986).

Dessa maneira, o ensino deveria contribuir para que os filhos da classe trabalhadora desenvolvessem sua autonomia, sem que fossem tomados como propriedade dos pais, Igrejas ou Estado. Atentos às demandas de seus alunos e dispostos a garantir-lhes uma participação ativa em seus respectivos processos de formação, os educadores das Escolas Modernas poderiam colaborar para o desenvolvimento das diferentes aptidões dos pequenos, respeitando suas naturezas individuais ao negar os modelos conservadores de ensino.

⁷² “Jean Grave nasceu no Puy-de-Dôme, em Saint-Germain-Lembron (França) em 1854. O pae era sapateiro e ele aprendeu o mesmo oficio. Os seus primeiros anos foram terríveis. Passaram-se numa penúria, que muitas vezes tocava as raias da miséria. Foi ao contão desta quea criança, e mais tarde o rapaz, se habituou a refletir sobre a condição dos desgraçados esobre a injustiça social. Ao mesmo tempo que pensava, Grave trabalhava, instruía-se sózinho, sem aucilio de mestres. (...) Aos 25 anos, Jean Grave sabia manejar uma pena e tinha-se batido com as ciências sociaes e começava a espôr suas concépções. (...) Era, porém, anarquista de instinto. Em 1879 entrou com Reclus para o Rêvolté, fundado em Genebra e transportado do depois para Paris. Quando se produziu a scisão entre socialistas e anarquistas, Grave foi encarregado pelo seu grupo de redigir o relatorio sobre a questão. Tornada a separação entre irmãos inimigos, Grave tomou lugar entre os anarquistas.” (Apócrifo, **A Sementeira**, Agosto de 1911)

⁷³ Deportado para Nova Caledônia após a Comuna de Paris, Carlos Malato descendia dos Condes de Nápoles. Colaborou com jornais e escreveu diversas obras sobre a luta social, tornando-se conhecido como propagandista do anarquismo de massas.

Depois do alfabeto absurdo que se faz pronunciar as palavras de modo diferente de quando são lidas e habituá-la precocemente a todas as tolices que lhe serão ensinadas, vêm as regras de gramática declamadas de cor, depois, as inexatas nomenclaturas que se chamam geografia, depois a narração dos delitos dos reis que se chama história. Mas como uma criança fará para libertar a mente de todas essas coisas que lhes são incutidas violentamente, algumas vezes com a chibata e o castigo? Aliás, essas escolas talvez funcionem sem escravidão, sem proibições de saída, sem ferros e barras nas janelas. Se é desejável criar uma geração livre, comece antes de tudo por demolir aquelas prisões chamadas colégios e escolas secundárias! Socialistas, pensemos no futuro dos nossos filhos mais do que a melhora de nossas condições! Não esqueçamos que nós mesmos pertencemos mais ao mundo do passado que à sociedade futura. Pela nossa educação, pelas velhas idéias e pelos restos dos prejulgamentos que ainda possuímos, somos ainda alguns inimigos da nossa causa; as cicatrizes das correntes ainda são visíveis em nosso pescoço! Mas temos, sobretudo, o dever de salvar as crianças da triste educação que nós mesmos recebemos; prendamos a educá-las de modo a desenvolver plenamente a mais periférica saúde física e moral, saibamos fazer dos homens como nós mesmos desejamos ser. (RECLUS *apud* CODELO, 2007, p.208)

Para o respeitado geógrafo e militante anarquista Élisée Reclus, cujo nome batizou, conforme esclarecemos, uma das escolas libertárias do Rio Grande do Sul, fugir ao elitismo da educação e aos métodos seletivos de avaliação deveria constituir um passo significativo na direção de uma Instrução Integral, não autoritária, capaz de substituir a obrigação pela vontade e valorizar o prazer pela descoberta como princípio motor da aprendizagem.

Também a Liga Internacional para a Instrução Racional da Infância, presidida pelo próprio Francisco Ferrer, exerceu influência sobre os envolvidos com as Escolas Modernas de São Paulo. Ao ser fundado em 1908, sob a inspiração do Comitê para o Ensino Anarquista, esse novo conselho contou com Anatole France em sua presidência de honra, tendo seus princípios resumidos em consonância com os propósitos da Escola Moderna de Barcelona. Quando ofertaram uma instrução que pretendia manter-se livre de preconceitos, os envolvidos com essas escolas desejavam garantir aos estudantes as condições necessárias ao cultivo autônomo de suas convicções. Para os subscritores da Liga, os educadores devem considerar que:

1º A educação dada à infância deve repousar sobre uma base científica e racional: em conseqüência, devemos afastar dela toda a noção mística ou sobrenatural;

2º A instrução é apenas uma parte desta educação. A educação deve compreender também, ao lado da formação da inteligência, o desenvolvimento do caráter, a educação da vontade, a preparação de um ser moral e físico bem equilibrado, cujas faculdades sejam harmoniosamente associadas e elevadas à sua máxima potência;

3º A educação moral, muito menos teórica que prática, deve, sobretudo, resultar do exemplo e apoiar-se na grande lei natural da solidariedade;

4º é necessário, sobretudo no ensino da primeira infância, que os programas e os métodos estejam adaptados, tão exatamente quanto possível, à psicologia da criança, o que não acontece em quase nenhum lado, quer no ensino público, quer no ensino privado. (DOMMANGET, 1974, p.426)

Nesses termos, aos 13 de maio de 1912 a Escola Moderna nº 1 iniciou suas atividades em São Paulo, seguida no ano posterior pela Escola Moderna nº 2. Juntas, tais instituições se tornaram os paradigmas da Instrução Racionalista no país, consolidando uma alternativa de instrução popular pautada na fuga ao controle do Estado e na elaboração de um projeto de ruptura social. Desta forma, inserindo definitivamente a educação nas lutas pela emancipação dos trabalhadores, as escolas modernas paulistas se opuseram aos modelos liberais, contestando a ideia da instrução das massas como meio de controle suavizado pelas promessas de ascensão individual (GHIRALDELLI, 1987).

Entretanto, os esforços em torno da aplicação da educação racionalista não se restringiram à capital do estado. Em Sorocaba, os trabalhadores buscaram organizar escolas públicas, não estatais, seguindo o movimento em curso nos grandes centros, como demonstram as tensões entre capital e trabalho que ganharam as páginas dos jornais sorocabanos *O Operário* e *Cruzeiro do Sul* (FERREIRA, SANDANO, 2007).

Por outro lado, desaprovadas pelo patronato, as escolas libertárias de Sorocaba e demais regiões interioranas não alcançaram a consistência das Escolas Modernas da capital. Malgrado as dificuldades, estas ofereceram os cursos primário e médio, além do curso adiantado, no período noturno. Como esclarece Flávio Luizetto (1986), o curso primário possuía em sua grade rudimentos de português, aritmética, caligrafia e desenho. Já o curso médio, oferecia gramática, aritmética, geografia, princípios de ciências, caligrafia e desenho. Finalmente, no curso adiantado eram ministradas aulas

de gramática, aritmética, geografia, noções de ciências físicas e naturais, história, geometria, caligrafia, desenho e datilografia.

Enquanto as Escolas Modernas procuraram instruir os trabalhadores a partir da Pedagogia Libertária, Neno Vasco deu continuidade à proposta de simplificação ortográfica da língua portuguesa iniciada por Elysio de Carvalho⁷⁴ nas páginas de *O Amigo do Povo*. Próximas da reforma sugerida por Medeiros de Albuquerque, acadêmico que desde 1901 tentou levar esse debate às discussões da Academia Brasileira de Letras, as alterações sugeridas pelos libertários deram conta da supressão de letras e acentuações que dificultavam a pronúncia de diversas palavras, sobretudo para os imigrantes ainda desabituaados ao novo idioma que deveriam abraçar.

Assim, antecipando às premissas do Primeiro Congresso Operário Brasileiro, para o qual as simplificações do léxico deveriam facilitar o acesso aos órgãos da imprensa anarquista, os redatores de *A Terra Livre*, em 1904, foram pioneiros na adoção de diversas alterações léxicas. No desenrolar desses esforços, voltados ao oferecimento de uma educação informal aos trabalhadores urbanos, Elysio de Carvalho, Fabio Luz⁷⁵ e Manuel Curvello de Mendonça⁷⁶ fundaram, naquele mesmo ano, a Universidade Popular na cidade do Rio de Janeiro (SAMIS, 2009).

⁷⁴ “Elysio de Carvalho nasceu no caso do Império e faleceu na Primeira República. De vida breve, mas prestante, entre 1880 a 1925, por meio do curso serpenteante de um singular itinerário, venceu, ou foi vencido, nas refregas e nos acidentes que não lhe deram trégua, sob a aparência de Belle époque a circundá-lo. Penedense das Alagoas, que foi estudar no Seminário de Olinda, antecessor da Faculdade de Direito do Recife, Elysio de Carvalho desembarcou posteriormente no Rio de Janeiro, à procura do seu título de Bacharel em Direito. (...) De corrente individualista, sentido heróico, valores aristocráticos e percepção esteticista da existência, Elysio de Carvalho, antagônico, pelo alto, à burguesia, visualizou, no Super-homem de Nietzsche, o detentor primordial da história, projetando-o no movimento anarquista, como instrumento de negação da vulgata concorrencial burguesa. (...) À margem de qualquer perspectiva de massa ou de classe, a atitude individualista extremada convinha a Elysio de Carvalho, por ser compatível com a singularidade (de Stirner), o heroísmo (de Carlyle) e a superpotência humana (de Nietzsche): o Único, o Herói, o Super-homem. Quanto ao escudo anarquista, servindo à sua excentricidade aristocrática, ainda que vindo do liberalismo, tinha afunção antiburguesa de funcionar como ameaça estremeceadora do estabelecimento social. O perfeccionismo que, com ânimo estético, o escritor alagoano de Penedo buscou, levou-o ao pioneirismo pedagógico merecedor de registro: “a Universidade Popular, a primeira que se funda na América do Sul, para a empreender a instrução superior e a educação social do proletariado.” CORRÊA, Rossini. **Da anarquia para a polícia (Elysio de Carvalho, lacuna na história do Direito Nacional)** *In Revista de Informação Legislativa*, Brasília, Número 137, Janeiro – Março de 1998, PP.291-292. Disponível em <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/355/r137-26.pdf?sequence=4> Acesso em 06 Maio.2013

⁷⁵ Médico e pioneiro do romance social no Brasil, Fábio Lopes dos Santos Luz colaborou com a imprensa libertária e participou da Universidade Popular no Rio de Janeiro. Autor de *Ideólogo* e *Os Emancipados*.

Dessa forma, constituindo uma modalidade mais elaborada dos Centros de Cultura Social, a Universidade Popular se destinava a um público amplo, sendo também um organismo sem fins lucrativos onde diversos assuntos deveriam ser abordados, preferencialmente, sob a perspectiva dos ideais libertários. Temas como educação sexual, higiene, psicologia, proficiência verbal e orientação sindical, eram tratados nas conferências e cursos que visavam promover a elevação cultural entre os trabalhadores⁷⁷.

Ao mesmo tempo, reunindo no quadro de seus colaboradores um grupo bastante diversificado, entre os quais chegou a figurar o nome do ministro e oligarca Joaquim Murinho, a Universidade Popular deveria empregar os meios mais abrangentes na organização da classe operária em torno das questões culturais com vistas a...

Organização dum curso de ensino superior com a ciência moderna, criação de uma biblioteca e dum museu social, realização de conferências públicas sobre os mais importantes assuntos sociais, organização de representações d'arte social, excursões científicas d'uma revista que seja o órgão da universidade, em resumo, fundação dum centro popular tendo por fim às vezes o prazer e a instrução e a união moral entre os seus cooperadores. (**Revista Kultur** apud LOPES *In* REIS FILHO, DEMINICIS, 2006, p.219).

Outro aspecto a ser destacado é que ancorado em uma apurada leitura dos jornais de época, Milton Lopes apresenta algumas atividades oferecidas pela Universidade Popular, registrando cronologicamente seus principais eventos. Além disso, o jornalista nomeia os convidados a ocupar suas tribunas, sinalizando os cursos de filosofia, higiene, história das civilizações, história universal, línguas, história natural, geografia, aritmética, matemática superior, português, economia social, escrituração

Para maiores informações, consultar dissertação de mestrado intitulada "Fábio Luz e a Pedagogia Libertária: traços da educação anarquista no Rio de Janeiro (1898-1938)", de Andreia da Silva Laucas de Campos. Disponível em : http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2005_1-86-ME.pdf

⁷⁶ Bacharel pela Faculdade de Direito do Recife, fez carreira jurídica no Rio de Janeiro, colaborando com a imprensa e escrevendo diversos ensaios.

⁷⁷ "Foi pensando no alcance cultural, social e humano dos Centros libertários que um punhado de anarquistas fundaram o Centro de Cultura Social, em S.Paulo., no ano de 1933, reconstituído em 1945, após o interregno reacionário ditatorial, para continuar suas atividades culturais e ideológicas paralisadas, promovendo conferências em sua sede social e participando de atos públicos de sua iniciativa e/ou em cooperação com outras entidades congêneres." RODRIGUES, Edgar. **Os libertários: idéias e experiências anárquicas**. *Op.cit.*p.189.

mercantil, arte decorativa, desenho, modelagem e mecânica como focos centrais dessa iniciativa (LOPES *In* REIS FILHO, DEMINICIS, 2006).

Portanto, dedicados à capacitação das camadas populares, os intelectuais que estiveram à frente da Universidade Popular, participando ou não do movimento anarquista, procuraram garantir a distribuição social do conhecimento, beneficiando os trabalhadores com saberes necessários à sua desalienação. Como observa Silvio Gallo, para os envolvidos com tal iniciativa “a função da universidade libertária será *[ou foi]* libertar cada homem e a sociedade dos jugos da dominação pelo saber, e auxiliar o trabalho social no sentido de superar qualquer forma de opressão” (GALLO, 2007, p.172).

Provavelmente, as dificuldades de comunicação motivadas pela assimetria entre a erudição dos mestres e a pouca instrução do proletariado tenham contribuído, entre outros fatores, para o malogro da Universidade Popular. Mesmo procurando facilitar os trabalhadores no acompanhamento dos cursos, valendo-se da estratégia de ministrá-los sob a forma de palestras descontinuadas, a Universidade carioca encerrou suas atividades no mesmo ano de sua fundação. Reeditada na capital paulista em 1915, onde as atividades educacionais organizadas pelos libertários obtiveram maior notabilidade, recebeu o nome de Universidade Popular da Cultura Racional e Científica. Vale destacar que suas sessões tiveram lugar em um imóvel contíguo à escola Racionalista dirigida por Maria Antônia Soares e seu irmão Florentino de Carvalho.

Notório defensor da anarquia, Florentino de Carvalho esteve envolvido tanto com a imprensa quanto com a Pedagogia Libertária, dividindo com sua irmã as responsabilidades sobre a Escola Nova do Brás⁷⁸. Mais de uma vez torturado e expulso do Brasil devido a sua intensa militância, Florentino de Carvalho foi, assim como Edmundo Rossoni, vítima da truculência e das arbitrariedades do Estado brasileiro. Como professor na Escola dos Vidreiros de Água Branca, Rossoni foi expulso do Brasil provavelmente em 1909, contabilizando mais uma vítima da Lei Adolfo Gordo.

⁷⁸ “Norteados por experiências de pioneiros como Ferrer y Guardia, Ricardo Mella, Sebastian Faure e Paul Robin, criou escolas e emvidou esforços para que elas fossem orientadas pelos princípios do livre exame, da observação direta, experimentação e imolação contínua dos absolutismos. Dirigiu com a irmã, Maria Soares, a Escola Nova, no Brás, ao lado da qual funcionou a Universidade Popular da Cultura Racional e Científica.” NASCIMENTO, Rogério Humberto Zeferino. **Florentino de Carvalho, um professor indisciplinado.** *In* REIS FILHO, Daniel Aarão; DEMINICIS, Rafael Borges (organizadores). **História do Anarquismo no Brasil (volume 1).** Niterói: EdUFF: Rio de Janeiro: MAUAD, 2006, p.182.

Juntamente com João Penteado e Adelino de Pinho, esses militantes ganharam destaque no processo de implantação das escolas Racionalistas no Brasil, defendendo uma instrução laica, não estatal, voltada para a formação integral dos trabalhadores brasileiros. O caminho aberto por tais educadores seria, mais adiante, percorrido por Maria Lacerda de Moura, crítica mordaz da moralidade burguesa e de sua educação autoritária, baseada na naturalização do medo e da submissão na formação dos jovens (RAGO *In* REIS FILHO, DEMINICI, 2006).

Na contramão das expectativas geradas pelos rótulos sociais ao comportamento feminino, sobretudo no que se referia à conduta de uma professora, Maria Lacerda de Moura participou de diversos movimentos em defesa das Escolas Modernas em 1919, quando estas foram fechadas pelas autoridades públicas. Ao lado de José Rodrigues Leite e Oiticica, por quem nutriu uma amizade forjada nas lutas sociais, sofreu o mesmo sectarismo reservado aos adversários do Estado e das Igrejas⁷⁹.

Em que pese suas primeiras colocações nos concursos para a função de professor do Colégio Pedro II, José Oiticica foi, por mais de uma vez, preterido para o provimento do cargo. De acordo com o corpo docente do tradicional colégio carioca, fundado ainda nos anos da Regência⁸⁰, o ingresso de um anarquista confesso em seus quadros seria um desprestígio demasiado para uma instituição cuja trajetória vincula-se à própria história do Estado brasileiro. Todavia, em 1916, ao fim de acirrado debate sob a assistência do Ministro da Justiça, cuja presença fora solicitada pelo candidato, a comissão examinadora rendeu-se à competência do postulante à cátedra de língua

⁷⁹ “Em 1919, no mesmo momento em que essas escolas pioneiras, localizadas nos bairros operários, sofreram um violento ataque por parte do governo e são completamente destruídas pela repressão policial, Maria Lacerda trava contato com o professor e militante anarquista José Oiticica, que visitava Barbacena, e tem início, então, uma grande amizade. Daí, em diante, cresce sua adesão aos ideais libertários, à medida que aprofunda seu conhecimento do anarquismo e desenvolve sua experiência na militância, em São Paulo e no Rio de Janeiro.” RAGO, Margareth. **Ética, anarquia e revolução em Maria Lacerda de Moura.** *In* REIS FILHO, Aarão; FERREIRA, Jorge. **A formação das tradições (1889-1945).** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p.277.

⁸⁰ Fundado aos 2 de outubro de 1837, o Imperial Colégio Pedro II se insere nos esforços civilizatórios dispensados pelo Estado monárquico. Nesse sentido, com a reorganização do Seminário São Joaquim proposta por Bernardo Pereira de Vasconcelos, o humilde orfanato dos tempos coloniais se transformou num “símbolo de civilidade”, uma “glória do ensino” ao serviço da capacitação dos futuros quadros que deveriam compor as carreiras de Estado (SCHUARCZ, 1998). Após a proclamação da República, passa a se chamar Instituto Nacional de Educação Secundária e, logo em seguida, Ginásio Nacional. Apenas em 1911, durante o governo de Hermes da Fonseca, volta a ostentar o nome do imperador.

portuguesa, deixando perceber as razões nada ortodoxas que haviam motivado a rejeição do mesmo em tentativas anteriores (SAMIS *In* REIS FILHO, FERREIRA, 2007).

Signatário dos ideais de José Oiticica e igualmente professor daquela casa, Alexandre Samis destaca que entre os membros da banca, foi justamente Carlos Laet, monarquista e católico, quem o defendeu. Ao ressaltar a fluência do arguido em relação ao objeto do concurso, Laet teria argumentado que divergências políticas ou religiosas não poderiam pesar sobre a conclusão daquela junta. Afinal, o anarquismo e o ateísmo de Oiticica não possuíam nenhuma conexão com as circunstâncias que congregavam aqueles docentes⁸¹.

Ao longo dessas reflexões, assinalamos que a frequente perseguição aos militantes e instituições organizadas pelos libertários norteou os acontecimentos que conduziram ao fechamento das Escolas Modernas de São Paulo, favorecendo o consequente esvaziamento das demais experiências educacionais no campo da pedagogia anarquista. O temor em relação à conscientização do proletariado, sobretudo com a progressiva conquista dos espaços públicos pelas manifestações operárias, como se observou, por exemplo, nos grandes comícios em memória do assassinato de Francisco Ferrer y Guardia, alcançou seu ápice com o ascenso grevista em 1917.

Ainda nesse mesmo ano, o Centro Libertário de São Paulo fundou o Comitê Popular de Agitação Contra a Exploração dos Menores nas Fábricas, procurando

⁸¹ “Se nos concursos anteriores - quando seu nome ainda não se ligara indelevelmente ao anarquismo – ele havia sido preterido – mesmo obtendo as primeiras colocações, ao prestar, em 1916, os exames para o Colégio Pedro II, Oiticica não descuidaria da atenção que deveria ser dada aos membros da banca, seus examinadores. Utilizando algum prestígio adquirido em querelas intelectuais, convidou para assistir às provas o ministro da Justiça, pasta à qual estavam submetidos os assuntos educacionais- , Carlos Maximiliano. Os assentos no local das provas públicas estavam tomados por interessados no resultado. Oiticica defenderia uma tese, para a cadeira de português, na qual fazia críticas bastante sérias a alguns dos componentes da banca. A performance de Oiticica mantivera-se no mesmo nível da dos concursos anteriores. Os professores, muitos ofendidos na vaidade, consideraram, a despeito do brilho do candidato, submetê-lo à reprovação. Afinal, além de anarquista confesso, era também um adversário feroz do catolicismo. Entretanto, Carlos Laet, entre os membros da banca o mais criticado pelo candidato, além de católico praticante, ex-monarquista e opositor das idéias anarquistas, teria dito: Não é possível que num país como o Brasil, onde raros são os homens de valor, se pretenda reprovar um homem como este, que acaba de demonstrar conhecimento profundo das questões gramaticais e filológicas, apenas porque professa pontos de vista divergentes dos nossos! Que têm o anarquismo e o ateísmo do candidato com o assunto que aqui nos congrega? Essas palavras de Laet garantiram a aprovação, por unanimidade, de José Oiticica para a cadeira que ocuparia por 35 anos.” SAMIS, Alexandre. **Presenças indômitas: José Oiticica e Domingos Passos**. *In* REIS FILHO, Aarão; FERREIRA, Jorge. **A formação das tradições (1889-1945)**. *Op.cit.* pp.95-96.

sensibilizar, através da exploração da mão de obra infantil, as atenções da sociedade para os problemas enfrentados pelo conjunto dos trabalhadores⁸².

Imediatamente associadas às escolas libertárias, as atividades desse comitê foram mais uma vez identificadas como uma das estratégias dos anarquistas em prol da “perversão do povo”. Em um artigo reproduzido pelo jornal *A Lanterna*, Edgar Rodrigues nos oferece um exemplo de como as autoridades eclesásticas compreendiam o “perigo máximo” oferecido pelos ácratas à capital paulista, polarizando, a exemplo do que afirmamos anteriormente, o internacionalismo libertário e o nacionalismo burguês.

Ora, uma tal casa de perversão do povo vai constituir um perigo máximo para São Paulo. E é preciso acrescentar que não somos só nós católicos que ficaremos expostos à sanha dos irresponsáveis que saíssem da Escola Moderna. Brasileiros e patriotas, havemos todos de sentir o desgosto, uma vez realizados os institutos da impiedade avançada, de ver insultada a pátria, achincalhadas as nossas autoridades, menoscabadas as nossas tradições de povo livre, por estrangeiros ingratos que abusam do nosso excesso de hospitalidade e tolerância. (ROGRIGUES, 1992, p.69)

Dessa forma, o combate às atividades dos organizacionistas no campo educacional encontrou fôlego nos meios católicos, preocupados em preservar a influência da Igreja junto à sociedade brasileira. Não por coincidência, a expansão das escolas confessionais no país foi contemporânea a esse período, dividindo com os órgãos públicos a oferta de um ensino adequado aos interesses da “ordem” social. Ao mesmo tempo, justificada pelos índices crescentes de delinquência juvenil, a nova orientação nas relações entre Estado e educação pretendia preparar os menores para o universo fabril, sobretudo pelo fato de que estes já ocupavam uma boa parcela dos postos de trabalho no setor.

Enquanto a “pedagogia do trabalho” de inspiração proudhoniana pressupunha a compreensão, por todos os trabalhadores, da função política da educação,

⁸² “Uma maior mobilização particularmente voltada para as questões postas pelo trabalho infanto-juvenil ocorreria somente em 1917. O Centro Libertário de São Paulo, de tendência anarquista, criava o Comitê Popular de Agitação contra a Exploração dos Menores nas Fábricas. Em suas intenções, ficava clara a determinação não somente de mobilizar os trabalhadores em torno do assunto e, por extensão, das várias questões que envolviam os interesses do operariado, mas de fazer dele o mote para toda a classe operária.” MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. **Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo**. In. PRIORE, Mary Del. **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002, p.282.

identificando-a como uma importante ferramenta para sua própria emancipação, a solução dada pelo governo brasileiro à questão educacional atendeu às conveniências dos setores industriais. Além disso, pretendia diminuir os índices da marginalidade através da qualificação profissional, bem como suprimir a influência libertária junto aos jovens proletários.

Segundo o Departamento Estadual de Trabalho, a cidade de São Paulo contava em 1919, ano em que as Escolas Modernas foram fechadas, com 37% do efetivo dos trabalhadores da indústria têxtil composto por menores⁸³. Entre 1900 e 1916, período que abrangeu parte do funcionamento das escolas libertárias, o coeficiente de prisões revelou que a quantidade de presos em menor idade era pouco inferior que a dos detentos maiores, demandando uma atitude mais incisiva do Estado em relação à questão educacional (MOURA *In* PRIORE, 2002).

Dessa maneira, a partir da década de 1920, os institutos voltados para a formação de aprendizes, como o Liceu de Artes e Ofícios⁸⁴ em São Paulo, assumiram de maneira mais efetiva a tarefa de ajustar os pequenos trabalhadores para uma vida útil e apropriada à produção de bens de consumo, cujo acesso continuaria sendo-lhes um tanto limitado (CUNHA, 2000).

Estudos sobre cidadania e educação durante a Primeira República apontam que os anos vinte foram marcados por uma nova postura dos governos em relação à instrução pública, deixando claro que os esforços pela construção de uma unidade nacional alcançaram, definitivamente, esse campo (VALLE, 2002). Assim, os estados e a União rivalizaram o controle sobre o sistema educacional, inserindo a educação nas

⁸³ “Em 1890, segundo a Repartição de Estatística a Arquivo do Estado, os menores representavam aproximadamente um quarto da mão-de-obra empregada nesse setor na capital. Em princípios da década de 1910, o Departamento Estadual do trabalho apurava que em estabelecimentos têxteis da cidade, essa mão-de-obra era equivalente a 30%. Em 1919, o mesmo Departamento verificava que, considerado o total de trabalhadores absorvidos pelo setor têxtil no estado, 37% eram menores, sendo que, em relação aos estabelecimentos da capital, essa mão-de-obra era estimada em cerca de 40%.” *Ibidem*, pp. 265-266.

⁸⁴ “A constituição desse sistema assumiu contornos mais nítidos a partir de 1919, com a incorporação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, destinada a formar professores para as escolas de aprendizes artífices (Tavares, 2000). Esses contornos foram avivados a partir de 1931, quando a administração educacional diferenciou-se, já no âmbito do Ministério da Educação e Saúde, com a criação da Inspeção do Ensino Profissional Técnico que, por sua vez, deu origem a outros organismos de âmbito e competência progressivamente ampliados.” CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino industrial-manufatureiro no Brasil**. *In*. **Revista Brasileira de Educação** nº14, 2000, p.94.

disputas entre os poderes locais e o governo federal, que exerceria um papel cada vez mais efetivo e centralizador⁸⁵.

Portanto, considerando as experiências libertárias durante a Primeira República, verificamos que para os adeptos do anarquismo de massas a ação organizada dos trabalhadores deveria conduzir ao processo revolucionário, fruto da ação direta, do mutualismo e da autoformação dos indivíduos soberanos. Entretanto, coube aos agrupamentos especificamente anarquistas, orientados pelo especificismo malatestiano, interferir nos sindicatos com o fim de fazê-los ultrapassar as reivindicações mais imediatas. Nesse intento, transformaram a educação em uma ferramenta de luta pela liberdade, propondo a unidade econômica em lugar da orientação partidária. Para esses sindicalistas revolucionários, conscientes da função política da educação, associar revolução e acesso ao conhecimento constitui um elemento imprescindível, uma vez que o movimento social constitui, em última instância, o vetor insubstituível para a superação do capitalismo.

Em outras palavras, tendo nos movimentos sociais seu “material comburent”, inúmeros libertários encontraram na educação uma possibilidade de cultivar os postulados do anarquismo junto aos meios sindicais brasileiros. Ao mesmo tempo, rejeitando qualquer iniciativa pedagógica que constituísse uma correia de transmissão dos valores burgueses, agiram como “faíscas incendiárias” da revolução, elegendo a Pedagogia Libertária como ferramenta capaz de promover os “círculos concêntricos” necessários à difusão das “ondas” emancipatórias.

⁸⁵ “A reafirmação da identidade republicana faz-se, no discurso de Afrânio Peixoto, retomada do ideal democrático que concede à educação seu caráter eminentemente político: trata-se de construir a unidade nacional, em nome de um projeto novo, de um governo “do povo, pelo povo e para o povo”: A instrução primária é o postulado da democracia, governo do povo, pelo povo e para o povo. Por isso, ela deve ser gratuita e obrigatória. É a condição mesma da existência de uma escola “única”, disseminada, profusa, usinada “em série” da formação dos “homens” brasileiros, educados e cultos, e não, como agora, iversos pela alma e pela capacidade, isolados nos seus confinamentos regionais. (PEIXOTO, 1926,p.519) . Assim, as lutas pela construção de uma unidade nacional que opuseram, ao longo da Primeira República, os esforços de perpetuação dos poderes locais às iniciativas centralizadoras do Estado, concorrendo para a grande instabilidade política dos primeiros anos da República, travam-se agora, resolutamente, em terreno educacional. A exigência democrática de educação comum torna-se bandeira de luta na defesa dos privilégios da União ante a força das oligarquias instaladas, porque, sob o domínio dos Estados, “[...] a educação fundamental não pôde fazer brasileiros, mas cidadãos de pequenas “pátrias” provinciais [...]” VALLE, Lílian do. **Bases antropológicas da cidadania brasileira: sobre escola pública e cidadania na Primeira República**. In. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº 19, p.29-42, jan, fev, mar, abr.2002, pp.31-32. Disponível em:

www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde19/rbde19_05_lilian_do_valle.pdf. Acesso em 6 maio de 2014.

Desse modo, avessos a todo controle econômico e social, mantiveram o compromisso ético de colaborar para o florescimento de uma sociedade onde a autoridade coercitiva fosse substituída, definitivamente, por um processo de decisões que não alienasse os indivíduos⁸⁶. Para tanto, defenderam uma pedagogia que exercita o raciocínio, a habilidade e os espíritos dos educandos, para que estes compreendam e somem suas forças na construção de uma educação mais avançada, independente do Estado e capacitada a emancipar a todos sob os auspícios da acracia.

No presente estudo, sinalizamos a importância da Escola Moderna n.1 para a compreensão da participação dos sindicalistas revolucionários nos esforços de educação popular. Tanto por seu papel privilegiado na difusão da Instrução Racionalista, quanto pelo volume de documentação que, sobrevivendo ao tempo, alcançou os dias de hoje, a escola dirigida por João Penteadado se transformou numa referência para as tentativas de emprego da Pedagogia Libertária no Brasil. A trajetória dessa instituição pode ser examinada através da consulta à documentação recolhida ao Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp).

Entre os itens que compõem o acervo João Penteadado, encontram-se fotografias, filmes, cartas, periódicos, manuscritos e objetos pertencentes ao Ginásio Técnico Saldanha Marinho, nome que a Escola Moderna envergava quando encerrou, definitivamente, suas atividades em 1961. Localizado pela pesquisadora Tatiana Calsavara⁸⁷, o acervo foi doado à Universidade de São Paulo por Álvaro e Marli

⁸⁶ “Tomando consciência de que o ensino estatal obedece a um plano condicionador, alienante, o trabalhador sindicalista aderiu ao movimento pedagógico renovador. (...) E para opor-se à “patrioteira educação moral e cívica”, encarregada de introduzir no inconsciente da infância a concordância com a discriminação social, principalmente nos filhos dos assalariados, os únicos que produzem riquezas, fundou suas próprias escolas, dentro dos sindicatos e/ou a eles vinculadas.” RODRIGUES, Edgar. **ABC do sindicalismo revolucionário**. *Op.cit.* p.23.

⁸⁷ “Os documentos foram localizados pela aluna do Programa de Pós-Graduação da Feusp e pesquisadora do CME Tatiana Calsavara e doados por Marli Alfarano, sobrinha-neta de João Penteadado, e seu marido, Álvaro Alfarano, que estudaram nas escolas dirigidas pelo educador e seus irmãos e, mais tarde, vieram a compor o seu quadro docente. O acervo possui cerca de 37610 documentos administrativos e pedagógicos; novecentas fotografias soltas e 24 álbuns de formaturas e outros eventos escolares, num total de 4800 fotos; filme sobre eventos comemorativos e atividades esportivas; trezentos exemplares dos jornais elaborados por professores e alunos; duzentos manuscritos do fundador; e cerca de 167 peças museológicas, como quadros, objetos do antigo Laboratório para o ensino de ciências, de geografia, maquinário das aulas de datilografia, projetor de imagens de 16mm, entre outros, além de móveis utilizados na escola, como estantes e carteiras. Algumas peças contêm identificação de sua

Alfarano (sobrinha-neta de João Penteadado), que estudaram na escola dirigida pelo professor anarquista.

Através da consulta aos boletins *Escola Moderna* e ao jornal *O Início*, elaborado pelos estudantes, buscamos reconhecer as iniciativas de promoção da instrução intelectual, física e social entre os estudantes, identificando, para isso, os elementos que conferem à Instrução Racionalista uma identidade específica no conjunto das propostas educacionais convencionalmente designadas pelo epíteto de Escola Nova.

procedência ou ano de fabricação, indicando as marcas Bender (BRA), Burroghs (USA), Waller (BRA), Remington (BRA), entre outras. O arquivo pessoal, organizado separadamente, reúne 751 documentos: fotografias, correspondências e produção intelectual de João Penteadado (livros, peças de teatro, poemas, discursos, textos didáticos). O Centro de Memória da Educação tem sob sua guarda parte da biblioteca escolar que estava alocada no prédio do Colégio Saldanha Marinho, e que foi recolhida em 2008. Constituída por 120 volumes, quatorze periódicos e três apostilas elaboradas na escola, essa parte da bibliografia inclui obras pedagógicas, de conteúdo didático ou técnico – voltado ao ensino comercial e da contabilidade -, e outras relacionadas ao campo do espiritualismo, principalmente ao espiritismo kardecista e ao espiritualismo de krishnamurti.” MORAES, Carmen Sylvia Vidigal (org.). **Educação Libertária no Brasil – Acervo João Penteadado: Inventário de Fontes**. São Paulo: Fap-Unifesp:Edusp,2013. pp.25-26.

3 O SONHO DE UM TOLSTOIANO

O homem lobo do homem não foi educado em escolas que ainda não existem.

Adolfo Lima

3.1 Uma bússola para a desorientação

A última obra de Kropotkine, “Palavras de um revoltado”, é caracterizada por uma crítica ardente da sociedade burguesa, tão feroz como corrompida, e nela faz o autor um apelo às energias revolucionárias contra o Estado e contra o regime capitalista. A obra actual, seqüência das “Palavras”, é mais calma e ponderada. (...) O título da obra: “A conquista do pão” deve, é claro, ser tomado num sentido mais amplo, porque “nem só de pão vive o homem”.

Élysée Reclus

Em setembro de 1912, enquanto a Escola Moderna de São Paulo ainda era uma novidade alardeada pela imprensa operária brasileira, jornais anarquistas deste e do outro lado do Atlântico destacavam, com pesar, o falecimento do mestre Robin de Cempuis, alcunha que o educador recebera em virtude de seu “melhor título de glória”⁸⁸. Nos últimos anos de vida, malgrado a intensa colaboração com a Internacional

⁸⁸ “Terminou a sua vida em Paris, no último dia de agosto, o ilustre apóstolo da educação integral e do neo-malthusianismo, Robin de Cempuis, como frequentemente lhe chamavam, em virtude do seu melhor título de glória.” (Apócrifo, **A Sementeira**, setembro de 1912)

dos Trabalhadores e a Comuna de Paris, o “apóstolo da educação integral” sofreu duras críticas. Ainda assim, sua apropriação das ideias malthusianas, adequando-as ao espírito libertário, influenciou os que conheceram sua obra mais de perto.

Para Adolfo Lima⁸⁹, “em vez de aumentar a natalidade em quantidade, é preferível e mais lógico aumentá-la em qualidade”⁹⁰. Nesse aforismo, um dos muitos recolhidos por Deolinda Lopes Vieira⁹¹, o professor da Escola-Oficina de Lisboa⁹² nos permite entrever a herança de Robin. Em harmonia com o pensamento do libertário francês, Lima reconhece o crescimento progressivo da natalidade como elemento responsável pelo hiato entre os trabalhadores e a ciência da própria miséria, motivo pelo qual Robin passou a defender o controle demográfico.

Ao imprimir uma nova conotação à importância da contracepção, Robin demonstra a habilidade dos libertários em incorporar conceitos e métodos, adequando-os à sua visão de sociedade. Por outro lado, a conquista feminina sobre o próprio corpo remetia à necessidade da coeducação entre sexos, colocando em questão a neutralidade escolar, assunto recorrente na imprensa libertária desde a condenação e morte de Francisco Ferrer.

A escola livre, a escola renovadora tem sobretudo em vista uma forma de pedagogia.(...) Ela quer banir de tudo o ensino dogmático, dirigir-se mais à inteligência que à memória, fazer partir gradualmente do conhecido para o desconhecido, e desenvolver com esta marcha, na criança, a iniciativa e o esforço pessoal. Em vez do ensino de palavras, de definições, o ensino pelos factos, pela natureza, pela vida.(...) A

⁸⁹ De origem aristocrática e bacharel em direito pela Universidade de Coimbra, Adolfo Lima deixou a advocacia para exercer o magistério na Escola Normal Primária de Lisboa. Entre os anos de 1907 a 1914, atuou na Escola-Oficina, colaborando com diversas revistas ligadas ao tema da educação. Produziu ainda uma considerável obra pedagógica, além de peças infantis dedicadas à instrução social.

⁹⁰ Aforismos de Adolfo Lima, colhidos por Deolinda Lopes Vieira. Acervo do Espólio Deolinda Lopes Vieira da biblioteca do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

⁹¹ Conhecida militante libertária, a professora primária Deolinda Lopes Vieira atuou em diversas organizações de defesa do direito da mulher. Casada com o jornalista e militante anarquista António Pinto Quartim, a quem acompanhou durante o exílio, Deolinda Lopes lecionou na Escola-Oficina de Lisboa, reunindo farto material que atualmente compõe um acervo em seu nome, recolhido ao Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

⁹² Fundada em 1905 pela Sociedade Promotora de Asilos, Creches e Escolas, a escola de ofícios funcionou no bairro lisboeta da Graça e recebeu com a colaboração de maçons, republicanos e anarquistas. Notabilizou-se em Portugal pelo emprego das metodologias defendidas pela Educação Nova, bem como a aproximação destas aos postulados libertários.

verdadeira neutralidade consiste em expor a criança a todos os problemas e questões de um modo positivo, objectivo, inconfessional, mostrando depois todas as opiniões. (Apócrifo, **A Sementeira**, Outubro de 1912)

O artigo acima, intitulado *A Neutralidade Escolar*, não ultrapassa as reformas educacionais propostas pela Escola Nova, conjunto de ideias e métodos que nos primeiros anos do século XX conquistou adeptos de diferentes orientações políticas e religiosas. Entretanto, o desejo de superar todas as formas indiretas de gestão da esfera pública parece ter proporcionado à Escola Moderna de Barcelona, herdeira das teorias e experiências de Robin, um horizonte específico.

Enquanto Adolphe Ferrière⁹³ almejava aperfeiçoar o cidadão, aprimorando com o “homem novo” a sociedade, Francisco Ferrer, ainda que inserido num mesmo contexto de superação dos métodos autoritários de ensino, concebia o espaço escolar de maneira peculiar, apontando-o como campo privilegiado para a construção de outro modelo societário, livre do Capital, Igrejas, democracia representativa ou ditaduras.

Desse modo, a exemplo do neomalthusianismo de Robin, Ferrer imprimiu um sentido específico aos recursos de aprendizagem ensejados à época, entendendo-os como meios concretos de proporcionar uma formação revolucionária aos filhos da classe trabalhadora. Uma vez inserida no processo de luta social, a pedagogia poderia favorecer o amadurecimento do comunalismo, conceito organizativo para o qual a liberdade não é uma premissa, mas uma construção coletiva.

Ha apensamentos, ideias, sentimentos, verdades que estão fora do alcance psíquico do individuo: não estão dentro das suas capacidades individuais, no horizonte da sua consciência. Mas existem e são compreendidos pela colectividade, pela consciência social dos povos.⁹⁴

Conforme observamos no aforismo de Adolfo Lima, os educadores ligados aos meios libertários desacreditavam da capacidade da escola articular educação e

⁹³ Considerado um dos fundadores da Educação Nova, o educador genebrino trabalhou pela renovação e democratização dos métodos de ensino, participando da *Ligue Internacional por l'Éducation Nouvelle* e de seu primeiro congresso em 1921. Colaborou com a revista da *Ligue, Pour l'ere nouvelle* e atuou no *Bureau Internacional d'Éducation*. Deixou ainda farta bibliografia sobre a Escola Ativa.

⁹⁴ Aforismo de Adolfo Lima, colhido por Deolinda Lopes Vieira, arquivo do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

emancipação, sempre que o conceito de liberdade fosse compreendido nos moldes propostos por Rousseau. Assim, a rejeição de qualquer centralização do poder, principal motivo das críticas ao consenso sobre a necessidade do Estado, motivou-os a tentar equilibrar os desejos individuais com as necessidades coletivas, estabelecendo um microcosmo do que deverá ser o comunismo anarquista. O texto abaixo corrobora com esse pensamento:

A Escola deve ser um meio experimental, reflexo da realidade, em que a criança deverá ser treinada a ver, a observar a vida, a sociedade, onde mais tarde terá de haver-se, de existir. (...) Mas quem educa deverá limitar-se ao campo da vida positiva, deverá pôr em acção, na Escola, apenas o que constitui o mobil da maioria humana? (...) Deve dentro da Escola proceder-se com a criança como procedem os indivíduos cá fora, pôr êsse mundo, numa guerra em que os fins justificam os meios? (...) Não deverá antes basear-se na natureza perfectível e social da humanidade, que não exclui a Idea do futuro e a preparação para uma outra época, para melhores tempos? E isso só se consegue dentro da Escola na prática de actos, em que o dogmatismo deve ser absolutamente posto de parte, e que cá fora não se praticam. A Escola não deverá pois ser ... a Escola do futuro... praticado e não apenas falado?... (Adolfo Lima, **Educação**, 31-07-1913)

Para os postulantes da chamada Pedagogia Libertária, ao passo que a “sociedade nova” não será necessariamente “livre”, por não engendrar a perspectiva da gestão direta sobre as questões políticas e econômicas, a “sociedade livre” ou “anárquica” será necessariamente “nova”. Portanto, podemos afirmar que enquanto uma “formação crítica” não será necessariamente “revolucionária”, uma “formação revolucionária” ou “anárquica” será necessariamente “crítica”. Nesse sentido, mais uma vez Adolfo Lima sublinha que as escolas devem experimentar formas alternativas de organização, inoculando, desta maneira, os ideais de Proudhon.

Evidentemente, não se trata de colocar a proposta racionalista de Ferrer num polo oposto aos diferentes esforços de transformação do cotidiano escolar experimentados nos primeiros anos do século XX. Tampouco pretendemos mensurar quão “Racionalista” foi a Escola Moderna de São Paulo. Nossa disposição se limita a estabelecer sua relação com o projeto de revolução social desejado pelos libertários, bem como a sintonia que manteve com a tática sindicalista revolucionária.

Portanto, a exemplo da Escola-Oficina de Lisboa, sua contemporânea, a escola paulista não constituiu um “reduto anarquista”. Muito ao contrário, recebeu a colaboração de todos os interessados em tornar o ensino acessível. Entre seus inúmeros colaboradores, podemos apontar, inclusive, libertários que sequer possuíam ligação direta com sindicatos ou núcleos específicos anarquistas. Dentre eles, destacamos a educadora Maria Lacerda de Moura, entusiasta das Escolas Modernas e das novas metodologias de ensino⁹⁵.

Entretanto, por entenderem que “o método é uma realização do Ideal”⁹⁶, os anarquistas vinculados à fundação da Escola Moderna procuraram, ao fim e ao cabo, dar consequência às resoluções do Congresso Operário Brasileiro de 1906. Através da criação de escolas, pretenderam fazer com que os organismos de classe extrapolassem a luta meramente sindical, estabelecendo a interface entre educação formal e luta econômica.

Em outro aforismo, Adolfo Lima argumenta que: “a Escola e a Sociedade confundem-se: a Escola é uma Sociedade e a Sociedade é uma Escola. Viver para uma é viver para a outra”⁹⁷. Novamente o professor português resume, em poucas linhas, o sentido da educação para os libertários. Única capaz de evitar qualquer degeneração na gestão coletiva e direta das futuras comunas, a instrução consiste no pilar da revolução social, engendrando todos os aspectos da vida. Como propõe Errico Malatesta:

No dia seguinte áquele em que, numa cidade, os negociantes de cereais e os patrões padeiros perderem os seus direitos de propriedade e, portanto, o interesse de abastecer o mercado, é necessário que se encontre nos armazens o pão necessário para a alimentação pública. Quem pensará em tal, se os operarios padeiros não estão já associados e prontos a agir sem os patrões, e se, á espera da revolução, não pensarem em calcular as necessidades da cidade e como satisfazê-las?
(**A Éra Nova**, 09-06-1906)

⁹⁵ Como exemplo da colaboração e proximidade entre Maria Lacerda de Moura e as Escolas Modernas de São Paulo, destacamos um artigo do segundo número do *Boletim da Escola Moderna* em que se observa a indicação de um panfleto, disponível para distribuição na Escola Moderna, no qual se pode ler uma conferência proferida pela educadora mineira na sede da *Liga dos Homens do Trabalho*.

⁹⁶ *Ibidem*

⁹⁷ *Ibidem*

Nossas pesquisas demonstram que para os anarquistas, a educação constitui a pedra basilar da construção coletiva da liberdade, mantendo-se, desta maneira, inteiramente arraigada ao paradigma libertário de organização social. Com base nesse entendimento acerca das atribuições da pedagogia, os promotores da Escola Moderna de São Paulo buscaram amparo nos meios sindicais, com os quais esperavam manter um vínculo permanente que proporcionasse as condições materiais e, preferencialmente, humanas para sua fundação. Em contrapartida, favoreceriam a oxigenação dessas mesmas entidades, estimulando o conjunto dos seus membros à percepção, através da prática, de que os organismos de classe ocupam um papel importante, mas não exclusivo, para a formação revolucionária da classe⁹⁸.

O recrutamento de docentes também revela uma dissonância entre as Escolas Modernas e as demais iniciativas educacionais, desenvolvidas sob os auspícios da Escola Nova. Enquanto a maioria dos escolanovistas considera que a educação deve permanecer a cargo de profissionais diplomados, aqueles ligados aos meios libertários viam com bons olhos a requisição de professores nas fileiras sindicais. Possivelmente, desejavam garantir a articulação entre pedagogia e revolução, reconhecida como finalidade última da educação, bem como uma maior habilidade na orientação da autoinstrução, uma vez que esses educadores eram em sua maioria autodidatas.

Mesmo quando os programas não são apenas o produto tendencioso dum político, da fantasia dum ministro ou fabricados no gabinete dum teórico, mas sim, o resultado palpável, tangível, da prática do ensino de quem honestamente o elaborou – êles oferecem sempre deficiências, lacunas, saltos e inseqüências.(...) O culto do programa deve ser substituído pelo exercício raciocinado dos métodos mais próprios para cada disciplina ou grupo de conhecimentos. O método é que é o

⁹⁸ “Divergindo de uma certa tendência da época (a que chama de automatismo sindical), estes anarquistas comunistas consideram que a revolução não surgirá apenas do desabrochar das contradições próprias à sociedade capitalista, da mesma forma que a greve geral (última ratio da acção sindical), embora indispensável, não será o meio suficiente para derrubar o poder burguês. A insurreição armada, o povo em armas, são indispensáveis, bem como uma <preparação material, que não é tarefa oficial nem oficiosa dos partidos nem das organizações operárias>. Mas é chamada particularmente a atenção para a necessidade de, passado o acto insurrecional, retomar rapidamente a produção e reorganizar a vida social. E neste aspecto o sindicato tem um papel de primeira ordem. Tal como consta na Carta de Amiens, o sindicato, <hoje grupo de resistência, será no futuro associação de produção e de distribuição, base da reorganização social>. Grupo produtor e principal instituição pronta a assegurar a continuidade da vida social de acordo - diz Neno Vasco – mas ele não será o quadro exclusivo dessa reorganização.(...)” FREIRE, João. **Introdução**. In VASCO, Neno. **Concepção Anarquista do Sindicalismo**. Porto: Edições Afrontamento, 1984.pp.16-17

fundamento da educação, da instrução. Um professor por muito sábio e erudito que seja, por muito rigoroso que seja na aplicação dum programa o mais perfeitamente baseado e organizado na ciência pedagógica, se não tiver método, será um mau professor, não ensinará nada proveitoso e duradouro aos seus infelizes discípulos. Pelo contrário, um professor modesto, de saber limitado, mas sólido, não tendo a pretensão dum enciclopedista e tendo ao seu dispor um péssimo programa – dêesses programas para aí abundam formulados pelos nossos matóides pedagógicos – êle pode fazer prodígios de educação e dar aos seus alunos uma firma, resistente e sã ilustração, se tiver método de ensino, digno dêste nome. (Adolfo Lima, **Educação**, 15-01-1913)

Para o professor Adolfo Lima, apontado por António Candeias (1994) como um dos principais responsáveis pelo período áureo da Escola-Oficina de Lisboa⁹⁹, um educador dedicado, comprometido com metodologias voltadas para a autonomia dos educandos, certamente trará mais benefícios do que um erudito “encastelado” em seu próprio conhecimento. Tal argumento parece corroborar com a perspectiva de que docentes recrutados nos meios sindicais, atentos às necessidades sociais dos estudantes enquanto futuros trabalhadores, podem agir de maneira mais propositiva que eruditos preocupados com programas educacionais que, elaborados em gabinetes ministeriais, não consideram a revolução social.

Entretanto, não queremos dizer que o recrutamento de professores entre os organismos de classe não trouxe contratempos. Num artigo de *A Lanterna*, através do qual narra suas impressões após uma visita à Escola-Oficina, Neno Vasco lamenta a pouca habilidade de uma significativa parcela de anarquistas dedicados à instrução popular.

E pensei nas tentativas, tantas vezes raquíticas de alguns anarquistas, ricos de entusiasmo, mas pobres de recursos e de aptidões

⁹⁹ “Será durante esta fase que serão suprimidas as faltas, que os horários se flexibilizarão, que terminarão de vez os exames, que os castigos físicos serão terminantemente proibidos, que será criada uma associação de estudantes denominada “A Solidária” que se encarregará da gestão de uma parte da escola, que será lançado o regime de coeducação, e que todo o modelo pedagógico, incluindo as formas específicas dos modelos de aprendizagem a ela associados serão afixados e postos em prática. Será a altura em que podemos afirmar que sem ambigüidades, esta escola trabalha sob um registro muito claro de que antes classificariamos como modelo educacional libertário.” CANDEIAS, António. **Educar de Outra Forma: A Escola Oficina N 1 de Lisboa, 1905-1930 Vol.I e II**. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação apresentada por António d’Oliveira Candeias, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Orientação de Sthepen R. Stoer – António Nóvoa . Porto, 1992.p.162

pedagógicas. Consomem-se grandes esforços – e ao cabo fundam-se <escolas libertárias>, <racionalistas>, incompletas e desguarnecidas de material, com professores cheios de vontade e alguma teoria, mas sem grande competência pedagógica, levando para o ensino a sua preocupação, demasiadamente exclusiva, de propagandistas... (**A Lanterna**, 24-01-1914)

Nesse mesmo artigo, Neno exalta os resultados dos trabalhos apresentados pelos estudantes da Escola-Oficina, destacando, com entusiasmo, como pareciam demonstrar familiaridade com princípios que regem a anarquia.

A exposição mostra os resultados dum inquérito a que a Escola-Oficina, com interrogações precisas, procede entre os alunos sôbre os gostos, os ideais dêstes. Nos cadernos dos alunos dos últimos graus, com comovida surpresa, vi expressos, espontaneamente, singularmente, sem a sábia terminologia própria, sem o sinal de um artifício ou duma catequização dogmática, ideais libertários no seu sentido profundo, brotando naturalmente duma educação natural e livre... (**A Lanterna**, 24-01-1914)

Para o célebre militante, o amadurecimento gradual, porém sólido, dos valores libertários entre os estudantes da Escola-Oficina estariam vinculados, sobremaneira, a *A Solidária*. Tal organização estudantil, promotora de saraus, aulas-passeio e demais ações de interesse coletivo, assumia ainda a responsabilidade por uma cantina comunitária. Não por acaso, a democracia direta estabelecida na gestão de *A Solidária* acabou por transformá-la na “menina dos olhos” de Adolfo Lima.

Contrariado com manobras que restringiam o protagonismo dos professores na orientação pedagógica da escola¹⁰⁰, Adolfo Lima não compunha mais seu quadro docente quando, em 1920, alterações nos estatutos de *A Solidária* puseram termo à autonomia que, por alguns anos, sobrepôs muitas vezes o desejo dos estudantes ao dos adultos¹⁰¹.

¹⁰⁰ “A partir de 1914, as relações entre Adolfo Lima e Luís da Matta azedam-se, e com a formalização do lugar de Director Técnico, uma figura criada na altura e que procurava fazer a ligação entre os directores e o Conselho Escolar, ou seja, os professores, Adolfo Lima sentido, e com alguma razão, que o que se procura é subalternizar o seu papel e o papel dos professores na direcção pedagógica da escola, bate a porta com estrondo saindo de vez da escola que tinha ajudado a fazer. (...)” Ibidem. p.187

¹⁰¹ “A autonomia nesta escola ultrapassou os desejos dos adultos e, de algo sério, responsável, pesado e cinzento, transformou-se em algo autêntico que correspondeu aos desejos de quem lhe deu corpo, dividindo-se jogando pequenos jogos de poder e delapidando alegremente o dinheiro que lhe era

E o meio prático que, além de outros, a Escola-Oficina ideou para ensinar a moral? Pôs a moral em acção na Solidária, associação dos alunos cujo <objectivo é estabelecer relações de solidariedade entre os sócios e respectivas famílias>. Os pequenos aprendem a prestar uns aos outros apoio moral e material, a associar-se. Assim, por exemplo, em caso de doença ou acidente, os infantis sócios dividirão entre si a tarefa do inválido. A Solidária realiza festas e saraus, promove excursões e visitas, organiza passeios e piqueniques, mantém o lanche escolar, uma espécie de <cozinha comunista> que fornece aos alunos uma merenda em cada dia de aulas. (**A Lanterna**, 24-01-1914)

Ao consultarmos, mais uma vez, o artigo de Neno Vasco, destacamos que apesar do libertário português estabelecer semelhanças entre as relações interpessoais em *A Solidária* e os princípios da ação direta e do mutualismo desejados pelos anarquistas, não podemos afirmar que seus aderentes tivessem a consciência ou o desejo de solidarizar-se com a acracia. Tampouco devemos esquecer que a autonomia constituiu uma bandeira dos diversos matizes da Escola Nova. Entretanto, é preciso considerar que Adolfo Lima, “sócio aderente” de *A Solidária*, interferia no dia a dia da Escola-Oficina a partir de uma prática docente que envolvia, entre outros elementos, uma orientação ideológica que, de acordo com António Candeias, chegou a predominar naquele educandário¹⁰².

.Assim, malgrado a maioria dos escolanovistas não almejem a ação direta, o mutualismo e o federalismo nos moldes preconizados pela anarquia, transformando a escola em corresponsável pela “revolução permanente”, suas práticas pedagógicas também se inscrevem no esforço de superação dos modelos tradicionalmente oferecidos. Com base nesses elementos, arriscamos dizer que apesar da Educação Racional se inserir no conjunto das transformações vividas no campo educacional aos primeiros anos do século passado, os propósitos políticos, sociais e econômicos dos

disponibilizado e fazendo seu um espaço que a princípio lhe foi concedido, mas que acabou por ser realmente conquistado, no fim.” Ibidem.p.398

¹⁰² “Estes novos estatutos de “A Solidária”, aprovados numa Assembléia Geral em que nenhuma criança tomou a palavra, representam na verdade um recuo impressionante face aos objectivos iniciais que presidiram à ideia de lançar uma associação deste gênero, objectivos esses que são inclusive ampliados pela revisão de estatutos de 1913. Desta forma, os alunos são completamente destituídos dos corpos de responsabilidade que ocupavam, cargos esses que implicavam uma gestão a sério de aspectos que ultrapassavam a vida de “A Solidária”, refletindo-se em toda a escola. Eles são substituídos pelos professores, mas, mais do que isso, é a Direção da escola que assegura, daqui para a frente, o controlo e gestão de “A Solidária” num processo que implica uma dupla derrota do que, na Escola-Oficina N 1, restava da influência libertária predominante dez anos antes.” Ibidem, pp.388-389

libertários imprimiram às Escolas Modernas uma diretriz específica. A esse respeito, segue o texto abaixo:

Todos os que teem uma consciência social, que consideram a educação como principal fator do progresso, que é hoje nosso ideal, como sendo criadora da sociedade futura, devem desde já protestar contra tal atentado, contra semelhante monstruosidade! O governo provisório, substituindo o ensino congregacionista ou jesuítico-religioso pelo militarista-patriótico, não faz mais do que substituir o milagre idiota pela força estúpida, a mentira religiosa pela violência militar, pela mentira patriota. É dar igualmente um veneno corrosivo e perverso em vez de lições e exemplos essencialmente morais sobre a verdade, a justiça, da criança no banco da escola para a encerrar cobardemente nas trevas dos dogmas. No fundo e nos seus resultados a educação baseada no dogma religioso e a educação no dogma do amor da pátria, da razão do Estado, equivalem-se. (João Branco, **A Sementeira**, Dezembro de 1910)

Ainda que tenham colaborado com os espaços de discussão criados pela Escola Nova, partilhando suas metodologias e tomando parte ativa em suas realizações, os educadores libertários acreditavam que sua proposta não escapava ao “misticismo” verificado nos modelos confessional e estatal, uma vez que mantinha a crença de que o Estado, essencialmente positivo, poderia ser aprimorado. Para os libertários, como podemos perceber através do artigo de João Branco, a educação deveria romper com os padrões de organização social vigentes, substituindo-os, tanto quanto possível, por uma sociedade onde não há quem consuma sem produzir. Tal concepção, para a qual a questão econômica antecede as demais, inscreve a escola na construção de um novo modelo de sociedade, transformando sua comunidade em “minorias ativas” capazes de estimular a classe trabalhadora a protagonizar sua própria emancipação.

Portanto, uma vez que a revolução desejada, tal como todas as realizações humanas, prescinde tanto do tempo quanto da vontade e da ação amadurecidas no seio da sociedade, ou seja, fazer-se “imersa” no meio social, nada mais salutar, àquela altura, que cerrar fileiras com todos aqueles que, de alguma maneira, também reivindicavam uma maior autonomia para o pensamento. Como afirma Guilherme de Greef:

A nossa neutralidade pode ser, uma neutralidade armada e combativa, quando necessária; e é necessária. Não fecharemos, portanto, as nossas portas aos estudantes conservadores e clericais; mas prevenimo-los, lealmente, de que tentaremos convertê-los; não queremos ser seus prisioneiros; esperamos, pelo contrário, poder captá-los o mais cedo possível, libertá-los, quebrar as correntes da sua servidão, e isto por meio da simples demonstração, discussão e persuasão. (**Revista Educação Social**, 15-09-1925)

Apesar de propagarem os princípios da acracia sem alarde, tentando adequar as metodologias escolares aos seus ideais, os anarquistas vinculados à instrução popular não confundiam neutralidade com omissão¹⁰³. Como responsáveis pelos “círculos concêntricos” necessários à propagação do comunismo anarquista, procuraram fazê-lo pelo convencimento; nunca pela imposição. Do contrário, assumiriam o controle direto do movimento social, verticalizando as relações de poder e caindo em contradição com seus próprios postulados¹⁰⁴.

Por outro lado, salientamos que, de acordo com nossas análises preliminares, o debate sobre o aparelhamento ou não das ferramentas de luta social constituiu o pomo da discórdia entre os anarquistas organizacionistas, conduzindo ao desenvolvimento das táticas anarcossindicalista e sindicalista revolucionária. Desse modo, para os educadores libertários de orientação sindicalista revolucionária, o conceito de “neutralidade escolar” era compatível com o de “neutralidade sindical”. Em outras palavras, julgavam que as escolas, assim como os sindicatos e demais ferramentas de luta da classe trabalhadora, poderiam abrigar diferentes correntes de pensamento, desde que ficassem bem claros os objetivos e o alcance das alianças estabelecidas. Assim, de acordo com tal proposição, todos os princípios políticos e ideológicos deveriam ser apresentados aos estudantes, permanecendo o debate livre e franco como única maneira de exercer qualquer forma de convencimento.

¹⁰³ “A escola neutra é um sonho; a moral invoca-se e aplica-se nela constantemente.” MORTILLET, G.de. **O que deve ser a educação**. In. NASCIMENTO, Rogério. **Educação Anarquista: saberes, idéias, concepções**. Imprensa Marginal, 2012.

¹⁰⁴ “(...) Mas se sómente nós estivermos organizados; se os trabalhadores ficassem isolados como unidades independentes umas ás outras, e só ligados pela cadeia comum; se nós próprios, além de organizados como anarchistas não nos organizássemos com os trabalhadores, nada poderíamos conseguir, ou, no mais favorável dos caos, só poderíamos impor-nos ... então não seria já o triunfo da anarchia, mas o nosso. (...)” (Errico Malatesta, **A Éra Nova**, 09-06-1906)

Portanto, “neutralidade” não significava para os educadores libertários a ausência de uma orientação ideológica, mas a convivência entre diferentes concepções que deveriam ser compreendidas pelos estudantes, evitando transformar a escola em “correia de transmissão”. Convictos de que os jovens, convivendo com tal pluralidade, reconheceriam no respeito libertário pela autonomia, autogestão, ação direta e apoio mútuo um exemplo a ser seguido, esforçavam-se para ensinar, pelo exemplo de sua própria conduta, tais valores. Como observa António Candeias, em nenhuma das Assembléias Gerais de *A Solidária* “se faz ouvir a voz de adultos, apesar de em todas elas ter estado presente, entre outros, Adolfo Lima” (CANDEIAS, 1992.p.365). Uma vez que a associação pertencia aos estudantes, o educador libertário procurou apenas colaborar com seus aderentes efetivos, manifestando-se o menos possível no intuito de evitar qualquer ingerência ou interferência externa àquele coletivo estudantil. Segundo Adolfo Lima:

A criança na sua lógica não compreende as nossas incoerências. Dizer-lhe que deve ser solidária e premiar-lhe a delação; dizer-lhe que deve ser verdadeira e castiga-la quando diz a verdade, classificando-a, não raras vezes, de cínica ao confessar espontaneamente uma pretensa maldade; dizer-lhe que não se deve bater, que o matar é um crime e meter-lhe na mão uma espingarda ou uma espada; dizer-lhe que o auxílio mútuo é a lei da conduta social e patentear-lhe, fazer-lhe sentir que a prática desmoralizadora da vida é outra: é o egoísmo grosseiro, a luta dos interesses – é destruir a acção da Escola, da verdadeira Educação! (Adolfo Lima, **Revista Educação**, 31-03-1913)

Assim, para Adolfo Lima, a disciplina deveria advir da liberdade de ação, motivo pelo qual sempre sublinhou a necessidade dos educadores assumirem a parcela que nos cabe sobre a Instrução Social dos jovens. Uma vez empregados nas salas de aula, a ação direta e o apoio mútuo ultrapassariam os limites físicos da escola, estendendo-se ao seu entorno. A grande virtude da educação seria, nessa lógica, oferecer um ambiente onde os estudantes podem compreender a importância da organização comunitária para a solução das demandas comuns.

A respeito das formas de organização, Adolfo Lima estabelece que...

Podemos, em geral, encontrar, independentemente dos fins, três tipos associativos.

- a) A associação de alunos, de regime autoritário absoluto e patriarcal, criada, organizada e dirigida pelo director ou por professor, seu delegado, ou, oligarquicamente, pelo corpo docente. Os escolares, obrigados a serem sócios e a pagarem as cotas, permanecem completamente alheios à vida associativa.
- b) A associação de alunos, criada e organizada longe das vistas, quasi em segredo, do director e professores, e que é dirigida pelo <meneur> do agrupamento escolar. Os professores, quando muito, apenas são convidados para sócios, e apenas a conhecem pela cota que, generosamente, pagam.
- c) A associação de alunos, criada e organizada por êles, em constante colaboração com os professores, e cujo funcionamento está a cargo de órgãos compostos por alunos e professores. (**Revista Educação Social**, 15-04-1925)

Entre os tipos associativos apontados por Adolfo Lima, tanto as agremiações instituídas unicamente pelos jovens, quase sempre em segredo, quanto associações estudantis de inspiração autoritária, organizadas e dirigidas pela direção escolar, não alcançam os mesmos resultados daquelas constituídas a exemplo de *A Solidária*. Ao imprimir uma orientação libertária àquele órgão da Escola-Oficina, Adolfo Lima sublinhou a necessidade da autonomia dos educandos. Tal condução das relações interpessoais no interior da agremiação visava partilhar as responsabilidades dos estudantes, permitindo a fruição de valores como a tolerância, o altruísmo e a sinceridade entre os corresponsáveis pelo funcionamento da escola.¹⁰⁵ De acordo com Luís da Matta, diretor da Escola-Oficina de Lisboa¹⁰⁶:

¹⁰⁵ “O primeiro, que poderíamos designar como “autoritário”, porque a associação é criada, organizada e dirigida pelo director ou professores. (...) A educação é exógena ao educando, processando-se do exterior para o interior, do adulto para a criança. É necessariamente impositiva, conduzindo a criança à passividade pois, “acostuma-se a ver as coisas feitas” (...). O segundo tipo que poderia ser apelidado de “democrático”, mas de uma democracia horizontal, quer dizer, praticamente entre educandos, faz da associação uma criação das crianças. Compete-lhes, também, a sua organização “longe das vistas, quase em segredo do director e do professor (...). Finalmente, o terceiro tipo associativo, o “libertário”, é o defendido por Adolfo Lima. A associação é criada, organizada pelos alunos mas em constante colaboração com professores. O seu funcionamento está a cargo de órgãos compostos de alunos e professores. (...) Ou seja, a associação deve brotar dos próprios educandos, não lhes deve ser imposta, deve corresponder a uma necessidade sentida, a um interesse seja ele de ordem fisiológica, estética, mental ou social. Compete ao educador aproveitar estes momentos psicológicos de entusiasmo por parte das crianças e preparar o aparecimento desses interesses. (...)” CERQUEIRA, Elsa. **A antropologia educativa de Adolfo Lima O Anthrops do Futuro**. Dissertação apresentada à Universidade do Minho em ordem à obtenção do grau de Mestre em Educação – Área de Especialização em Filosofia da Educação – Universidade do Minho, 1995.pp.172 a 174.

¹⁰⁶

Para que as associações escolares não sejam mera ficção ou artifício, mas ao contrário, representem para os educandos uma necessidade sentida – ou que se faria sentir pela sua supressão – devem ocupar-se dos seus interesses individuais dos associados (cantinas, colônias de campo, fornecimento de material escolar, etc.), habituando-os a resolverem por si e pela cooperação os problemas da vida prática; dos seus interesses colectivos (leitura, arte, ciência, desporto, etc.); dos seus interesses sociais duma forma directa, isto é, agindo, participando a solidariedade e organizando-se, agrupando-se, para realizarem as suas aspirações, necessidades e interesses.(...)Se realizar festas desportivas, tem de arredar do desporto a ideia da competência combativa estimulada pelos prêmios ao primeiro, ao mais forte, ao mais habilidoso, e torná-las exercícios salutarese cada qual executa, num aspiração de aperfeiçoamento, mas na justa medida das suas forças, naturais e educadas. Seja qual fôr, a manifestação da vida associativa tem de obedecer a um critério de educação progressiva, de aperfeiçoamento individual e social. (**Revista Educação**, 30-11-1913)

Portanto, o que se observa é que ao atuar num mesmo espaço escolar, empregando os mesmos métodos de ensino, os educadores libertários pouco se diferenciavam dos seus pares. No entanto, ao contrário dos demais, envidaram esforços no sentido de aproximar, deliberadamente, o dia a dia das escolas da anarquia, o que acrescenta uma conotação específica às suas práticas. Tal exemplo pela ação, através da busca coletiva pelo bem comum, coaduna-se com a condição de justiça apontada por Pierre-Joseph Proudhon. Segundo o filósofo francês, os indivíduos devem crescer envolvidos por experiências e práticas que sustentem a igualdade enquanto responsabilidade de todos, o que eleva a Instrução Social a um patamar privilegiado na construção coletiva da liberdade.

Para os educadores anarquistas, os valores liberdade e igualdade não podem ser ensinados, mas vivenciados no espaço escolar, o qual deve escapar a tudo que diminua as iniciativas de organização autogestionária. Ao mesmo tempo, ambicionando ampliar os esforços de superação da pedagogia tradicional, alguns escolanovistas acabaram buscando abrigo à sombra do Estado, permitindo que este incorporasse o discurso da Escola Nova aos seus projetos.

Os anarquistas, ao contrário, preservando o princípio do internacionalismo da classe defenderam a autonomia de suas escolas, inscrevendo-se numa trajetória cuja gênese remonta ao conceito proudhoniano de Demopédia. Tal convicção de que a pedagogia deve ser “obra da classe”, ancorou os postulados da Instrução Integral

proposta por Mikhail Bakunin, além de inspirar os debates educacionais da Internacional, altura em que os estudos de Paul Robin serviram de base para as conclusões e sistematizações que, anos mais tarde, constituíram o eixo central das experiências de Francisco Ferrer.

Assim, enquanto herdeiros de um legado construído pela classe trabalhadora, os anarquistas vinculados ao campo educacional demonstraram a ciência de que florescendo numa sociedade capitalista, como elemento integrante dos esforços dispensados para sua superação, uma educação libertária somente alcançará sua plenitude numa sociedade livre, ou seja, abolida qualquer forma de desigualdade social e controle indireto.

Mais uma vez, trazemos a contribuição de Adolfo Lima:

Se quisermos fazer da criança um simples cidadão, que delega os seus direitos cívicos e só cumpre seus deveres, a Escola viverá sob o regime de tipo oligárquico, ou mais ou menos democrático, das <elites> dos favorecidos pela sorte e... pelo mestre, - impôsto por um diploma... Se quisermos fazer da criança um sêr caminhando para a sua emancipação e dignificação, a Escola tem de organizar-se e funcionar como formando um todo solidário, que, partindo do que alguns chamam a democracia directa, ou do referendun, vá realizando, por actos e factos, pela intervenção directa na acção social, na vista colectiva, uma educação social que acompanhe e sinta tôdas as aspirações do tempo. (Adolfo Lima, **Revista Educação Social**, 15-04-1925)

No caso da Escola Moderna de Barcelona, observamos que as chamadas “missas de domingo”, para empregarmos uma expressão cunhada por Francisco Ferrer, remetem o conceito “comunidade escolar” para além dos limites físicos da instituição. Ainda que presente em diferentes matizes da Escola Nova, tal concepção assume contornos libertários no contexto Racionalista. Afinal, nessas reuniões domingueiras em que professores, pais e estudantes debatiam as diretrizes e rumos da Escola Moderna, o amadurecimento das práticas autogestionárias efetivava o papel libertário que os anarquistas prescrevem para a educação.

Além disso, não se educa integralmente o homem disciplinando a sua inteligência, fazendo caso omissso do coração e relegando a vontade. (...) E como a vida prática, a conducta do homem, há de girar dentro do circulo do seu character, é obvio que o jovem educado da maneira

indicada, quando se governe por conta do seu peculiar entender, converterá a ciência por conduta do sentimento, em mestra única e benéfica da sua vida. (Francisco Ferrer y Guardia, **A Sementeira**, 01-10-1916)

Em seu *Testamento Político-Pedagógico*, Francisco Ferrer defende a adoção de um ambiente que estimule nos jovens uma postura propositiva. O estabelecimento coletivo das prioridades da comunidade escolar suscitava uma conduta que poderia ser empregada fora da escola. Podemos perceber semelhante preocupação no *Cine Educativo* adotado na Escola Moderna de São Paulo. Malgrado o estado de conservação dos filmes não permitir sua consulta¹⁰⁷, estimamos que, a exemplo das excursões realizadas pelos estudantes, seus conteúdos deviam ser tratados a partir de uma orientação que não dispensava, também, interpretações coadunadas e destinadas à implantação dos ideais anarquistas. A esse respeito, transcrevemos uma entrevista com o estudante Antônio Ramos da Silva Franco:

Como deveria ser a sociedade?

Desejava que em primeiro lugar, deixasse de haver distinções de classes, como por exemplo, pobres e ricos. Para isso bastava que todos tivessem só o que precisassem, trabalhando cada um o tempo necessário, e ajudando os outros. Em pequenos estudavam e quando tivessem o estudo necessário trabalhariam. Deixando de haver exercito, deixava de haver assassinos; a policia não era precisa; ninguem roubava porque não havia fome. Em velhos descansavam, ajudando-os os outros, visto já terem ajudado os que tinham morrido. As leis desapareceriam, não era preciso que ninguem governasse a sociedade, porque ela se governaria por si mesma.¹⁰⁸

A valorização do aspecto lúdico da educação, assim como a possibilidade de integrar diferentes áreas do conhecimento através do cinema ou aulas ao ar livre, foi

¹⁰⁷ “(...) O estado de conservação dos filmes não possibilitou a consulta de seu conteúdo. É possível, contudo, uma verificação dos fotogramas numa mesa enroladeira, serviço disponível na Cinemateca Brasileira. De início, o que os rolos trazem de informação está nas etiquetas que os identificam, contendo títulos ou sinopses, o que dá algumas “pistas” para a identificação mais completa do material. É possível afirmar que o conjunto mescla filmes educativos e “recreativos” (como comédias de Charles Chaplin e Harold Lhoyd).” RIGHI, Daniel; URZA, Flávia Andrea Machado. **As Imagens no Arquivo João Penteadó**. In MORAES, Carmen Sylvia Vidigal (Org.). **Educação Libertária no Brasil – Acervo João Penteadó: Inventário de Fontes**. *Op.cit.*p.102

¹⁰⁸ Fragmento da entrevista com o estudante Antonio Ramos da Silva Franco, de 16 anos, que integra o espólio de Deolinda Lopes Vieira.

amplamente defendida pela Escola Nova. Contudo, a exemplo do excerto acima, observamos que as conclusões alcançadas pelos estudantes ligados à Pedagogia Libertária apontam, entre outros aspectos, para a necessidade da abolição da dicotomia entre classes, para o fim da hierarquização do trabalho intelectual sobre o manual, para a ação direta e gestão coletiva das questões comunitárias, enfim, para a urgente alteração dos fundamentos políticos, culturais e econômicos da sociedade.

Este seria, pois, o ponto fora da curva de aproximação entre a Escola Nova e a Escola Racional de inspiração ferretiana: o desejo de introduzir a luta de classes no cotidiano escolar através da instauração, imediata, da anarquia.

Todos
 Abaixo os prêmios! Abaixo os prêmios!
 Frederico
 (Adiantando um passo) – E que cada qual trabalhe o mais que puder
 conforme suas forças!
 Todos
 Bravo! Bravo!
 (Abraços e palmas).¹⁰⁹

Neste fragmento de *Conforme as Forças*, uma peça pedagógica de Adolfo Lima encenada durante as comemorações do oitavo aniversário de *A Solidária*¹¹⁰, observamos que o respeito às condições físicas e intelectuais dos estudantes constitui um fator determinante para que o ensino não fuja à premissa proudhoniana segundo a qual: “de cada um conforme seus meios”.

Para Adolfo Lima, a obra dramática deveria ser educativa, permitindo que os responsáveis pelas crianças, geralmente homens e mulheres pouco afeitos a atividades de propaganda direta, tal como conferências e cursos, tivessem acesso a uma Instrução Social que canalizasse suas energias, ordinariamente dispersas no

¹⁰⁹ Peça “Conforme as Fôrças – peça infantil em um acto”, exemplar ofertado pelo autor, Adolfo Lima, à Deolinda Lopes Vieira. Acervo do Espólio Deolinda Lopes Vieira da Biblioteca do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

¹¹⁰ “A Solidária, Festa comemorando 8º aniversário da sua fundação, 13-02-1910 – 13-02-1918, Na terça-feira, 13, houve um sarau promovido pela Secção Democrática. Às 20 horas e um quarto começou o espetáculo, sendo representada, pela segunda vez, a peça em um acto O Chilique, que foi muito aplaudida.(...) Pela segunda vez, igualmente se representou a peça em um acto de Adolfo Lima Conforme as fôrças, terminando o espetáculo com a peça, que como as outras foi pela segunda vez representada ..., Tou mal contigo. Todos os alunos foram muito correctos nos seus papeis, recebendo bastantes aplausos. (...) (Apócrifo, **A Sementeira**, Julho de 1918)

mundanismo dos cafés, tabacarias e *footings*. O entusiasmo gerado pela atividade teatral, capaz de conectar o pensar e o fazer, colaboraria para o desenvolvimento do vínculo afetivo entre a criança e sua escola.

Em oposição ao divertimento alienante, a montagem dos espetáculos exige tanto a colaboração e a sensibilização pela arte dramática, quanto a confecção do espaço cênico, permitindo ainda que a assistência estreite seus laços com instituições de ensino que, de acordo com os sindicalistas revolucionários, deveriam ser financiadas pelos seus sindicatos¹¹¹.

Deste modo, Laurin informa que:

Á medida que a classe operaria sobe em força e em consciencia do seu valor, o quadro de ação do sindicalismo alarga-se. Com grande espanto da burguezia, enfatuada com as instituições que creou, as Bolsas de Trabalho francezas azeminaram na sua conferencia de Marselha a possibilidade de fundar escolas sindicaes, escolas livres funcionando com o apoio pecuniário e sob a vigilancia dos organismos operários. Já não é de hoje, como o poderíamos supôr, que as instituições de luta do proletariado ezaminam as questões de ensino. Mais uma vez, nos Congressos dos Sindicatos e das Bolsas de Trabalho, foi indicada para ordem do dia a organização do ensino profissional. Nomeadamente no oitavo Congresso das Bolsas de Trabalho, realizado em Paris, em setembro de 1900, debates muito interessantes mostraram a importancia extraordinaria que os agrupamentos operarios dispensavam a esta questão. Neste mesmo Congresso, foi ezaminada a possibilidade de organizar cursos populares livres, e enfim de estabelecer escolas primarias tambem livres. (...) Esta idéia de idéia de fundar escolas sindicaes foi discutida muitas vezes depois, nomeadamente por Clement, num relatorio ao Congresso Anarquista de Amsterdam, em 1907, em que os professores sindicalistas aparentavam inspirar-se numa resolução do seu Congresso de Lião, na qual convidavam os sindicatos operarios a fundar escolas modernas. (**A Sementeira**, Março de 1919)

Conforme sinalizamos ao longo do presente estudo, o artigo *As Escolas Sindicaes* de M.T.Laurin deixa clara a disposição de fazer com que as associações de trabalhadores concebessem suas próprias escolas. Portanto, o ensino fomentado pelos

¹¹¹ “Estamos até convictos de que todas as festas devem sêr feitas, tanto quanto possível, dentro da Escola. É de toda a conveniência atrair a criança á Escola e fazer desta um mundo onde aquela possa expandir toda sua força e actividade e experimente os maiores prazeres. É assim que se cria o amor á Escola, ao estudo. (...) E a criança que ama a sua Escola, traz consigo a família.” LIMA, Adolfo. **O Teatro na Escola**. Comunicação feita perante a Sociedade Promotora de Estudos Pedagógicos de Lisboa na sessão de 8 de abril de 1914. Lisboa: Guimarães & Ca. Editores, 1914.

organismos de classe deveria, a exemplo destes, funcionar como verdadeiras “bússolas para a desorientação”¹¹², despertando a atenção dos jovens para as mazelas sociais na mesma medida em que lograriam efetivar o comunismo libertário.

Dando continuidade, Laurin analisa que:

Tudo parece estar dito sobre as imperfeições e os inconvenientes do ensino do Estado. Tem-se insistido largamente sobre a sua falta de espírito pratico, sobre o seu centralismo, que não tem ou quase não tem, em consideração as profundas divergências dos meios, tudo o que numa palavra faz pesar sobre o ensino, os mesmos de que sofrem outras administrações, males engendrados pela organização napoleonica, que tem resistido tão milagrosamente a todas as transformações do regime. (...) Devem lembrar-se que é esta metafisica de Estado e este catecismo governamental, principalmente, que os sindicalistas teem atacado. O Estado atual dos conhecimentos pedagógicos não nos permite por ora, o possuirmos métodos seguros e definitivos. Isto é um dos grandes obstaculos que se opõem á criação de um ensino verdadeiramente racional, tal como é possível concebê-lo. (...) O que há sobretudo a reter, na pretensão dos sindicatos operários diligenciarem fundar escolas, é a falta de confiança no ensino unitario e a oposição formal á monopolisação do ensino pelo Estado. (**A Sementeira**, Maio de 1923)

Desse modo, convencidos de que os problemas da educação oficial não passam de um sintoma do papel do Estado enquanto arrimo do Capital, os libertários julgavam que as escolas sindicais precisavam encarnar o mesmo espírito de resistência e enfrentamento atribuídos aos organismos de classe. Tal denúncia, frequente na imprensa operária, permite mensurar a preocupação com a necessidade de escolas autônomas, nas quais a instrução para a revolta germinasse a formação revolucionária dos filhos da classe trabalhadora.

Por outro lado, também as dificuldades, sobretudo de natureza financeira, contribuíram para a aproximação dos libertários com os meios igualmente interessados na democratização do ensino, conforme observamos, novamente, a partir do pensamento de Laurin.

As verdadeiras impossibilidades, são de ordem material. É necessario dinheiro, muito dinheiro, para edificar escolas, mais confortaveis que as

¹¹² “A Revolta é o instrumento dessa concretização, é a bússola para essa desorientação.” (Apócrifo, **A Revolta**, 01-01-1913)

escolas publicas, dispendo dum material mais perfeito. São necessários mestres competentes, bem pagos, instruídos, curiosos, dignos, emfim, da missão que lhes é confiada. (...) Pode rasoavelmente sustentar-se que tudo isto se encontrará facilmente? – Dinheiro? Os sindicatos operarios não o encontram facilmente para organizar, por exemplo, o vaticum , para se livrarem das humilhantes subvenções das municipalidades, ou se instalarem em locais um pouco convenientes. – Mestres? Encontrar-se-ão facilmente? Não o creio. Educadores ocasionaes não faltam, mas esses podem ser escelentes para um curso ou para uma conferencia, mas seriam as mais das vezes incapazes de seguir o desenvolvimento progressivo dum cérebro. (**A Sementeira**, Agosto de 1910)

A pesquisa assinala que condições materiais e humanas semelhantes foram enfrentadas pelos anarquistas à frente da Escola Moderna de São Paulo. Tais circunstâncias, marcadas por um círculo vicioso em que “os que desejam a instrução não a podem dar; os que a podem dar não a desejam”¹¹³, levou os libertários a reunir todos os interessados em oferecer uma alternativa de formação para crianças que, via de regra, não permaneciam ou não chegavam a ingressar nas escolas. Assim, preocupados em preparar tanto os trabalhadores do futuro, quanto o futuro dos trabalhadores, organizaram-se, a partir de 1909, em torno do Comitê Pró-Escola Moderna, convidando a sociedade a colaborar com uma experiência educacional que fugisse à homogeneização e doutrinação característicos das instituições autoritárias.

Entretanto, malgrado as pretensões de mobilizar os diferentes ânimos a fim de estabelecer a cooperação entre os explorados, os entusiastas de primeira hora das Escolas Modernas desejavam implantar, o mais breve possível, uma convivência orientada pelo ideal anarcocomunista¹¹⁴.

O que pretendemos destacar é que no caso paulista, militantes diretamente ligados à imprensa e propaganda anarquistas, dentre os quais destacamos Edgard Leuenroth, João Penteadó, Adelino de Pinho e Florentino de Carvalho, integravam um

¹¹³ Extraído do artigo “O Círculo Vicioso da Instrução Pública” de Emílio Costa (**Educação: Revista Quinzenal de Pedagogia**, 15-01-1913).

¹¹⁴ “Ora o que se propõe este anarquismo comunista? Propõe, como todas as outras escolas socialistas, a socialização da economia, dos meios de produção e troca. Mas, diferentemente daquelas, propõe igualmente a socialização do poder político, ou seja, o seu desaparecimento como centro de decisão governamental e a sua dissolução por todo o corpo social. (...) A primazia dada à experiência imediata dos explorados como meio de auto-aprendizagem dum processo libertador é pois central no anarquismo comunista, como já o era na corrente anti-autoritária da Internacional.” FREIRE, João. **Introdução**. In VASCO, Neno. **Concepção Anarquista do Sindicalismo**. *Op.cit.*pp.13-15

círculo íntimo (núcleo específico anarquista), que assumiu a responsabilidade pelas iniciativas em prol da Educação Racional naquele estado. Através de intensa correspondência, esses militantes partilharam o espírito de apoio mútuo, auxiliando-se em suas atividades, trocando experiências, aconselhando-se e socializando recursos de maneira a atender as demandas, uns dos outros, cada qual de acordo com seus meios.

Tais necessidades, entretanto, advinham da intervenção que realizavam no meio social, desejosos de que a esfera pública, incluindo os sindicatos em torno dos quais gravitavam, caminhasse em direção à anarquia. A atuação no meio sindical, sem perder de vista a necessidade da aproximação entre anarquistas fora dos sindicatos, denota sua sintonia com a tática sindicalista revolucionária.

As referências ao sindicalismo revolucionário francês, fomentado pela Confederação Geral do Trabalho (CGT), a defesa do comunismo anarquista pregado por Kropotkin, bem como a orientação especificista propugnada por Errico Malatesta são recorrentes nas matérias ou excertos editados nos jornais libertários do período. João Penteado, por exemplo, que circulou pelo interior de São Paulo para fazer propaganda libertária, acompanhou de perto as ações político-sociais de Errico Malatesta, chegando a reunir recortes de jornais que informavam sobre a militância do anarquista italiano¹¹⁵.

Entre os inúmeros periódicos que atavam tais relações, destacamos o paulistano *A Lanterna*, que tinha a frente Edgard Leuenroth, e os lisboetas *A Sementeira*¹¹⁶, para o qual muito colaborou Neno Vasco, e *O Protesto* de Pinto Quartim. Filho de portugueses, o carioca Pinto Quartim ficou mais conhecido por sua colaboração com a imprensa, apesar de ter sido amigo e colega de Adolfo Lima na Escola-Oficina de Lisboa. Sempre em articulação com outros camaradas, igualmente comprometidos com a formação da classe trabalhadora, promoveu o quanto pode a ação direta e o mutualismo, chegando,

¹¹⁵ Entre os documentos reunidos no Arquivo João Penteado, constam recortes de jornal, reunidos pelo educador paulista, que tratam das ações revolucionárias de Errico Malatesta na Europa.

¹¹⁶ Para obtenção de maiores informações sobre esse periódico português, indicamos o texto de João Freire intitulado “<<**A Sementeira**>> do arsenalista Hilário Marques”. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224069124O3yAI0xs9Hd74FP0.pdf> Acesso em 15 de abril de 2014.

inclusive, a envidar esforços em benefício da saúde, bastante debilitada àquela altura, do eminente geógrafo Piotr Kropotkin¹¹⁷.

Sobre a relação entre estes anarquistas, segue o texto de Primitivo Soares:

- Então, quando te dignarás colaborar também na Sementeira? – perguntamos a Pinto Quartim.
 - Terei nisso muito gosto, respondeu-nos êle. (...)
- E, ao dizermos-lhe que contávamos, já para este número, com a sua colaboração, retorquiu-nos:
- Farei o possível. No entanto, se não puder mandar-te um original meu, mandar-te-ei um artigo sobre a questão social no Brazil, de um camarada brasileiro, em resposta a um inquerito a que procedi durante minha permanência no Rio, e de que já publiquei alguns artigos na edição noturna do Seculo.
 - Convêm. Além da Sementeira contar no Brazil com um bom número de amigos, é útil que conheçamos um pouco da vida dos nossos camaradas dali e da organização do proletariado brasileiro.
 - E depois, prosseguiu Pinto Quartim, o artigo que vou vos enviar não é um desconhecido para nós. E o Primitivo Soares, um dos elementos mais activos que o anarquismo conta no Brazil. (**A Sementeira**, 01-04-1916)

A matéria de *A Sementeira* oferece uma boa amostra dos laços de colaboração e amizade que uniam os libertários em atividade no Brasil com aqueles que atuavam em Portugal. Para os integrantes desse círculo, os elementos que compõem a tríade ação direta, mutualismo e federalismo somente conseguem concorrer para uma “formação revolucionária” quando em permanente inflexão. Certos de que o ambiente escolar oferece as condições ideais para tal curvatura, os portugueses Neno Vasco, Pinto

¹¹⁷ “Kropotkine, nosso hospede
Camaradas,

Um dos nossos jornais tornou público que Pedro Kropotkine, necessitando tratar da sua saúde em clima mais benigno que o de Londres, não pôde fazer este ano por falta de recursos – ele que, para consagrar à propagação das nossas idéias, abandonou privilégios, riquezas e elevados cargos.(...)

Não para adular um <chefe> ou um <ídolo>, que não o temos, nem para <cumprir um dever> ou <pagar uma dívida>, mas para satisfazer uma necessidade do nosso coração, (...).

Estamos certos de que todos os camaradas apoiarão com ardor esta iniciativa. (...)

Ninguém faltar! Ninguém deixará de se inscrever e pagar nas redações dos jornais anarquistas, ou de enviar adesões e cotas directamente ao tesoureiro, Dr.Sobral Campos, Rua da Vitoria, 94, 1 – Lisboa.

Por um grupo:

Campos Lima

Manuel Ribeiro

Neno Vasco

Pinto Quartim

Sobral Campos” (Apócrifo, **A Sementeira**, Dez.1912)

Quartim e Primitivo Soares, igualmente obrigados pelo exílio a transitar entre os dois lados do Atlântico, dispensaram em seus artigos grande atenção aos temas educacionais, chegando Florentino de Carvalho, pseudônimo de Primitivo Soares, a dirigir uma das Escolas Modernas de São Paulo.

Entretanto, não podemos confundir o estudo mútuo, comum no espaço fabril dado o contato entre aprendizes e mestres de ofício, com o apoio mútuo e a autoformação que os libertários defendem. Tal relação, além de não romper com o primado da hierarquia, partia tanto das necessidades da produção quanto da lacuna deixada pela educação profissional oferecida pelo Estado. Portanto, passava ao largo da ação deliberada no sentido de capacitar o conjunto dos trabalhadores a assumir controle das fábricas. Assim, queremos demonstrar que apesar da possibilidade de alguns operários se comprazerem em transmitir seus conhecimentos, o apoio mútuo e a autoformação pugnada pela anarquia integra as lutas entre Capital e Trabalho, partindo da necessidade de organização dos trabalhadores.

Muito antes de 1789, a França oferecia já uma situação revolucionária. Mas o espírito de revolução não havia amadurecido suficientemente, de modo a determinar a Revolução. (KROPOTKIN, 1906)

Em *O Espírito Revolucionário*, Kropotkin destaca que as centelhas que conduzem à revolta “serão tão variadas como as circunstâncias que as impulsionem” (KROPOTKIN, 1906,P.12). Ao reconhecer a inexistência de uma “ciência da revolução”, o libertário russo, na mesma direção apontada por seu patrício Mikhail Bakunin, defende que a luta social necessita de “círculos concêntricos” que a multipliquem, desencadeando seu amadurecendo junto ao conjunto dos explorados. Para sustentar tais argumentos, Kropotkin busca um exemplo na história, apontando o significado das *Jacques*¹¹⁸ para a deflagração da Revolução Francesa, quatrocentos anos após a famosa insurreição camponesa.

Com o intuito de levar a cabo a proposição destes dois libertários, para os quais os anarquistas devem assumir o papel “centelhas” do “espírito revolucionário”, um grupo de anarquistas reivindicou, em São Paulo, a educação como principal ferramenta

¹¹⁸ Grupos secretos de inspiração revolucionária que tomaram para si o nome de *Jacquerie*, revolução camponesa de 1358.

de luta. Desse modo, concentraram seus esforços no sentido de dar consequência prática ao conceito de Demopédia formulado por Proudhon, fundando Escolas Modernas dedicadas à tarefa de fazer da revolução social uma prática cotidiana.

3.2 O gavião e sua colmeia

O anarquista, afinal, é um homem simples que defende uma doutrina simples.

Eduardo d'Almeida

Em seu relatório apresentado à oficialidade superior, o tenente Sicre expôs a brutalidade com que Eugène Varlin, aprisionado nas últimas horas da Comuna, foi conduzido à morte. Naquele domingo, 28 de maio de 1871, após ser reconhecido por um padre, o internacionalista teve o corpo arrastado desde as imediações da Rua La Fayette até o Buttes-Montmartre, local destinado às execuções. Contudo, o suplício de Varlin dispensou o tradicional ritual de fuzilamento que, aos magotes, extinguiu a vida de centenas de comunalistas. Alvejado por um soldado e desfalecido a coronhadas, o libertário foi linchado até a morte. Orgulhoso da proeza conseguida, o tenente Sicre subtraiu ao cadáver um relógio de prata, o qual exibiu à assistência como legítimo butim ou troféu de guerra (SAMIS, 2013).

Mais de quarenta anos após a Comuna de Paris, episódio contemporâneo à geração que antecede à dos pioneiros da *École des Annales*, sintomaticamente preocupada com a “história dos vencidos”, a Editora Vozes trouxe a lume o livreto “Ferrer “Martyr” ou “Patife”?” (1913), através do qual o frei Pedro Sinzig tanto aponta os inimigos da Igreja, num gesto análogo ao padre delator de Varlin, quanto esclarece seus superiores, a exemplo do tenente Sicre, a respeito do vigor com que combateu os hereges anarquistas. Nesse relato, Sinzig narra uma visita que fizera ao Centro Operário 1º. de Maio em Petrópolis, com o propósito de protestar, na companhia de seu

confrade frei Paulo, contra as celebrações em memória do educador Francisco Ferrer y Guardia.

Entretanto, malgrado as exíguas treze páginas do livreto tenham como fio condutor a difamação da figura de Ferrer, qualificado como covarde, ladrão, traidor da própria família, fugitivo, dissimulador e instigador do ódio entre os trabalhadores, um tema em específico evidencia a real preocupação do religioso: a criação de instituições de ensino nos moldes da Escola Moderna de Barcelona.

De acordo com Sinzig, tais escolas ensinam e recomendam “o uso das bombas de dynamite envenenadas”, motivo pelo qual o frade se obrigou a amearhar o material de propaganda ofertado na ocasião da visita. Por outro lado, dizendo-se interessado em compreender, estudar e combater o movimento anarquista, Sinzig não desperdiçou a viagem, pedindo a palavra para vociferar a fé católica, o quanto possível, diante da “blasfema” assistência.

Neste esforço de esgrimir com os palestrantes, o frei tomou o cuidado de levar um amigo jornalista, testemunha “insuspeita” da indignação com a qual censurou seus opositores. Em último recurso, sua reprimenda aos anarquistas, que “levianamente” pregam a greve e a revolta, visava legitimar a sentença dada ao educador catalão em 1909, pretensão que terminou por acirrar os debates daquela noite.

Abaixo, suas palavras naquela ocasião:

- Mas o fuzilamento de Ferrer não deixa de ser um assassinato que o Sr. como catholico não póde approvar. Não é nunca licito matar alguem.
- Sim, Sr., póde ser licito.
- Não pode - retorquiu o anarchista.
- Ora, o Sr. Me responda sinceramente. O que fará, si, ao sahir desta sala, for repentinamente atacado na rua por alguem que se lhe opponha com punhal ou rewolver? Deixar-se-ia matar?
- Não, Sr.
- Protestaria morto o agressor, para salvar-se?
- Naturalmente.
- Pois, foi o que fez Maura.
- Não há comparação.
- Ha, sim. O Sr. Está de accôrdo que é lícito, em ultimo caso, matar em defesa própria. Ora, o que o individuo póde , tambem a sociedade póde.
- Mas Maura não foi atacado por Ferrer.
- Ora, Maura, em legitima defesa da sociedade que elle representava, agiu contra quem era uma das causas principaes de muitas mortes, do incêndio de 80 egrejas, conventos, etc., e... (SINZIG, 1913.p.10)

Para Pedro Sinzig, a condenação de Ferrer à morte não se opunha aos princípios cristãos. Na retórica do frei, Ferrer teria merecido seu trágico final, resultado de um recurso extremo dispensado pelos interessados na “proteção” da juventude espanhola. Uma vez ameaçada a sociedade, sobretudo com a natureza anárquica de escolas “maliciosamente denominadas modernas” para “evitar a intervenção do governo”, o uso de tal expediente se justificava na defesa das Igrejas, muitas das quais incendiadas durante a insurreição contra o imperialismo espanhol em 1909. No julgamento de Sinzig, a Escola Moderna de Barcelona funcionaria como berçário para futuras gerações de malfeitores, orientados por um “patife” cuja degeneração ficaria patente em sua trajetória de mação à anarquista.

Dando continuidade, Sinzig afirma:

Para não assustar a gente – escreve Ferrer, em 1901, a um seu amigo – e para evitar a intervenção do governo, chamo minhas escolas de modernas, em vez de anarquistas. Minha propaganda tem por fim, confesso-o francamente, educar nestas escolas anarquistas convencidos. Meu desejo é preparar a revolução. Por enquanto temos de contentar-nos em plantar nos cérebros da mocidade a idéia de transformação violenta. Ella deverá aprender, que contra a policia e a tortura há um só meio: a bomba ou o veneno>>. E esta escola moderna, já funcionando no Rio, em S.Paulo, e em Minas, devia ser fundada, a 12 de Outubro tambem em Petrópolis! Graças a Deus que por emquanto isso não foi feito. Oxalá surjam, para evita-lo tambem no futuro, defensores mais autorizados e mais potentes do que a fraca voz dum simples religioso! (SINZIG, 1913.p.13)

Sinzig não aponta a origem da carta de Ferrer. Contudo, tanto seu empenho no combate ao intento libertário, quanto a preocupação de tornar público o embate com os anarquistas são igualmente reveladores. Afinal, a fundação de Escolas Modernas alcançara o território brasileiro, exigindo uma ação enérgica das autoridades eclesiásticas nacionais. Na opinião do frei, “o patife não valia a carga de chumbo que levou”, afirmativa com a qual teria, segundo ele mesmo, desafiado os palestrantes reunidos em Petrópolis. Com orgulho, Sinzig atribui a si o mérito de ter sustado a fundação de uma Escola Moderna na serra fluminense, atitude que deveria servir de exemplo aos católicos das localidades que contassem com iniciativas libertárias semelhantes.

O relato de Sinzig não deixa dúvida sobre a percepção, entre os meios conservadores, acerca das práticas de solidariedade promovidas pelas Escolas Modernas: uma ação subversiva encorajada por “agitadores estrangeiros”. A rejeição dos libertários aos modelos educacionais tradicionalmente oferecidos acrescentou, portanto, um elemento a mais para o acirramento das disposições contrárias à ideologia de Proudhon. Ao mesmo tempo em que a Igreja oferecia resistência à difusão da Instrução Racionalista, também o Estado chamou para si a incumbência de obstaculizar a ação libertária no campo da educação, fenômeno que encontra um bom exemplo no fechamento sumário da Escola Moderna de São Paulo.

Em contrapartida, as críticas desferidas pela imprensa libertária aos colégios religiosos alcançaram o ensino republicano, acusando-o de oferecer uma série de perigos à classe trabalhadora. Entre as ameaças apontadas pelos jornais operários, o nacionalismo ganhou relativo destaque, uma vez que os anarquistas reconheciam nesse sentimento uma justificativa para a I Guerra Mundial¹¹⁹. Sobre o ensino gratuito e obrigatório, ponto nodal da instrução republicana, os anarquistas sublinhavam a impossibilidade dos trabalhadores manterem os filhos na escola, uma vez que careciam do auxílio destes para o sustento da casa¹²⁰.

Para redarguir os argumentos utilizados pelos libertários, seus detratores lançaram mão do conceito de “planta exógena” inadequada ao solo brasileiro. No entanto, contrariando tais expectativas, o número de aderentes ao anarquismo cresceu, tornando-se cada vez mais expressivo ao longo das duas primeiras décadas do século

¹¹⁹ “Acabo de folhear o numero de outubro, agora publicado, do boletim da Sociedade de Estudos Pedagogicos. Deteve-me a atenção um artigo de Adolfo Lima, intitulado – A Escola e a guerra. Como o assunto é de toda actualidade, um extracto desse artigo substituirá hoje as minhas pobres notas. (...) E respondendo á pergunta – qual deve ser a atitude da Escola perante o actual conflito europeu, perante a <<grande guerra>>?, diz mais adiante: <<Conforme a idade da criança a que se dirige, a Escola deve mostrar o encadeamento, o determinismo sociológico do conflito. Deve patentear que, sendo principal e aparentemente um conflito político, êle envolve ouros aspectos sociais, quer nas suas causas complexas, quer nos resultados futuros... não só no ponto de vista da alteração política das fronteiras, o que é de relativa importancia, mas sôbretudo sob aspecto da organização econômica, ou melhor, social futura>>.” (Qualquer, **Germinal**, 28-02-1915).

¹²⁰ “Ensino gratuito e obrigatório. Mas como, se ha impossibilidade de forças o pobre a dispôr dos filhos que começam a auxiliar na sua miseria? Na França, apóz tantos anos de república, é ainda um problema sem solução: aí as creanças Sam enviadas á escola publica na edade em que pouco podem ser úteis aos pais e depois retiradas com uma educação incompleta.” (Campos Lima, **A Era Nova**, 03-03-1906)

XX. Como destaca Neno Vasco¹²¹, o ingresso de brasileiros nas fileiras libertárias saltava aos olhos, aumentando na mesma proporção em que melhor se estruturavam os organismos de classe. Nossas pesquisas apontam para o fato de que, em São Paulo, as iniciativas educacionais acompanharam tal progressão. Desde o arrojo pioneiro com a fundação da Escola Germinal em 1902, até o encerramento das atividades letivas da Escola Moderna n.1 em 1919, foram criadas diversas instituições de ensino com o auxílio dos sindicatos de trabalhadores.

Apesar das poucas informações disponíveis sobre a Escola Germinal, sabemos que as dificuldades econômicas persistiram até 1905, ano de seu fechamento. Com efeito, a implantação de escolas representou um avanço em relação à fundação dos Centros de Cultura Social, cuja contribuição no campo da cultura operária, ainda que bastante diversificada, não alcançou o mesmo grau de sistematização. Apesar de oferecerem mesas de leitura, lições noturnas e conferências a todos os interessados, os Centros de Cultura Social não possuíam o objetivo específico de proporcionar uma instrução formal aos filhos do proletariado. Contudo, serviram para aglutinar os trabalhadores preocupados com esta questão, ensejando a articulação necessária à fundação do Comitê Pró-Escola Moderna da São Paulo em 1909.

De acordo com Luciana Eliza dos Santos (2009), além das Escolas Modernas nos bairros paulistanos do Belenzinho e do Brás, o Comitê também foi responsável por escolas em São Caetano, Bauru e Cândido Rodrigues, o que demonstra a irradiação da influência libertária pelo interior do estado. Àquela altura, as cidades em torno da capital recebiam com frequência a visita de militantes anarquistas, empenhados em promover ações de propaganda que reunissem neófitos para o movimento.

Fernando Antonio Peres (2010), ancorado nas pesquisas de Carlo Romani (2002), observa que João Penteado pode ter despertado para o pensamento ácrata ainda em Jaú, sua cidade natal, após assistir uma conferência proferida por Oreste Ristori em 1907. Ainda de acordo com Peres, teria sido um artigo enviado pelo educador ao jornal *La Battaglia*, no qual descreve a sessão em que se deu a fala de

¹²¹ “Na quasi totalidade, os militantes anarquistas do Brasil são brasileiros natos, ou são estrangeiros ali residentes de longa data e ali ganhos à nossa causa.(...)” (Neno Vasco, **A Sementeira**, Maio 1911)

Ristori, o marco simbólico da iniciação Penteadado no movimento libertário¹²². O pesquisador também indica a postura anticlerical, comum a espíritas e anarquistas, como outro possível ponto de convergência entre o socialismo e o espiritualismo de Penteadado. Não por acaso, o professor nutriu grande admiração por Liev Tolstói, cujo pacifismo e dedicação à educação podem ser observados no texto que segue.

O poder só pode ser destruído pela consciência razoável dos homens. Mas no que deve constituir esta consciência? Os anarquistas supõem que ela pode embasar-se nas condições relativas ao bem geral, na justiça, no progresso, e no interesse geral dos homens. (...) Assim, reconhecendo com razão a arma espiritual como único meio de destruição do poder, a doutrina do anarquismo, baseando-se numa concepção não-religiosa e materialista do mundo, não possui esta arma espiritual (...). E esta arma espiritual, que é conhecida pelos homens desde há muito tempo, sempre destruiu o poder e deu aos que a empregaram uma liberdade tão completa que nada pôde anulá-la. Esta arma – e não há outra – é a concepção religiosa da vida na qual o homem considera sua existência terrestre como uma manifestação parcial de sua vida, ligada à vida infinita, e julga que a submissão a estas leis é mais obrigatória para ele do que a obediência a qualquer das leis humanas. (...) Todas as outras tentativas de destruição do poder e de uma boa organização da vida dos homens sem o poder serão um desperdício de forças, em vez de aproximar, a humanidade do fim ao qual tende. (TOLSTÓI, 2009, p.66-69)

O anarquismo cristão, presente na experiência escolar que ficou conhecida pelo nome da fazenda que a abrigou, parece ter contemplado a inclinação espírita de Penteadado, que encontrou nos teóricos do anarquismo um entusiasmo semelhante ao demonstrado pelos seguidores de Allan Kardec em relação ao autoconhecimento. A preocupação de Tolstói em garantir que Iasnaia Poliana pertencesse às crianças, ideia defendida pela revista de educação homônima que publicou em 1862, também encantaram o educador jauense. Assim, inspirado por Tolstói, Penteadado acreditava que

¹²² “A presente correspondência, que é a primeira por mim dirigida a essa folha, tem o fim exclusivo de nestas poucas linhas, dar notícias da estada do companheiro Oreste Rstori nesta cidade, onde, galhardamente recebido por parte de seus admiradores e companheiros, foi instigado a realizar uma conferência pública, de propaganda sociológica, logrando com isso trazer muito proveito para a causa da reforma social. O tema versou sobre o Cristianismo perante a história e a sociologia tendo o companheiro Ristori no decorrer de seu caloroso discurso, merecido sinceros aplausos, principalmente quando se referia aos dogmas absurdos das religiões e as sutilezas do clero e de seus representantes.” (João Penteadado, **La Battaglia**, 01-09-1907 *apud* ROMANI, 2002)

a autonomia, a criatividade e a solidariedade devem orientar a construção coletiva das normas escolares (CALSAVARA, 2012).

Após sua “iniciação” nas páginas de *La Battaglia*, João Penteado passou a colaborar intensamente com a imprensa, concedendo a tal atividade uma parcela considerável de sua militância política. Luciana Eliza dos Santos (2009) indica que o educador contribuiu com o jornal *O Alpha* entre os anos de 1909 a 1910, abordando na coluna *Vida Jauense* os episódios cotidianos da cidade, destacadamente aqueles ligados à educação. Entretanto, ao tempo de sua atuação em *A Lanterna*, nos anos que antecedem a fundação da Escola Moderna, participou da propaganda direta, percorrendo o interior de São Paulo com o intuito de divulgar o noticiário anticlerical de Edgard Leuenroth.

Por outro lado, publicando ainda em *A terra Livre*, *A Vida*, *A Rebelião*, *Guerra Social* e *A Plebe*, João Penteado aumentou gradativamente seu envolvimento com o anarquismo, ampliando o espectro de relações com os libertários sem abandonar as convicções espiritualistas. Desse modo, também escreveu para órgãos espíritas, como a revista *Verdade e Luz* e os jornais *A Nova Revelação* e *O Natalício de Jesus*.

Por essa vida, para além de professar especificamente o espiritismo, João Penteado defendeu uma educação espiritual, orientada à autonomia espiritual e ao reconhecimento de outras concepções, cristãs ou não, de mundo místico e religioso. Em sua biblioteca encontram-se obras referentes a concepções religiosas diversas, como, por exemplo, a corrente mística chamada Eu sou, que professa a presença de Deus em cada ser humano, um Deus íntimo, em harmonia com a natureza e com a vida; obras da Sociedade Metapísica de São Paulo e as muitas obras do espiritualismo indiano Krishnamurti. (SANTOS, 2009.p.148)

Mais uma vez, Luciana Eliza dos Santos sinaliza um importante aspecto da formação de João Penteado. Aos elementos delineados pela pesquisadora, acrescentamos que o humanismo cristão do educador, capaz de perceber os princípios da doutrina kardecista em outras concepções de mundo não desconsidera a inflexão entre espiritualismo e anarquismo. Atento aos escritos de Jiddu Krishnamurti¹²³, cuja

¹²³ Educado pela Sociedade Teosófica, Jiddu Krishnamurti (1895-1986) pregou a transformação da sociedade a partir da transformação íntima e individual. Rejeitou qualquer forma de autoridade e foi responsável pela fundação de escolas pautadas no apoio mútuo entre adultos e crianças.

rejeição à autoridade e a hierarquia brâmane não passou despercebida por sua amiga e correspondente Maria Lacerda de Moura¹²⁴, Penteado manteve uma conduta consoante à opinião, pleiteada por anarquistas e kardecistas, de que o exemplo pelo apoio mútuo constitui a melhor estratégia pedagógica.

Talvez por preferir privilegiar a ação ao discurso, mas certamente para preservar a Escola Moderna da crescente repressão ao movimento anarquista, João Penteado tomou maior cautela quanto à colaboração com a imprensa operária. Paradoxalmente, foi através da notoriedade que granjeou com a participação nos jornais revolucionários que o educador acabou indicado para a direção da Escola Moderna de São Paulo (SILVA, SANTOS *in* MORAES, 2013). O estudo assinala que os libertários do Comitê Pró-Ensino Racionalista reconheceram no professor espírita as qualidades necessárias ao exercício da função, tanto pela sua compreensão de que cabe ao diretor representar e atender as demandas da comunidade, quanto por possuir alguma experiência no magistério.

João Penteado começou a lecionar em Jaú, na qualidade de professor concursado, ministrando aulas também em Juiz de Fora e no município de Mariano Procópio (SANTOS, 2009). Autodidata, produziu considerável quantidade de textos, entre crônicas, fábulas, contos e ensaios. Em suas conferências, cujos discursos desenvolvem temas que gravitam entre o anarquismo e o espiritualismo, defendeu o pacifismo e o internacionalismo, sem perder de vista o direito dos trabalhadores alcançarem, ainda que pelo último recurso da força, a igualdade social. A seguir, algumas de suas palavras a esse respeito.

Depois de desviada a onde revolucionária, depois de sufocada em sangue as vozes dos comunistas que heroicamente se opuseram a frente das barricadas em defesa de um alevantamento ideal de justiça ainda lançaram mão das maiores atrocidades e violências contra os sobreviventes, trinta e cinco mil dos quaes foram espingardeados em Versalhes de uma só vez e outros muitos revolucionários deportados em massa para as insólitas ilhas da Nova Caledônia em cujo nome se destacam Blanchi, Luiza Michel e tantos outros, jornalistas, oradores,

¹²⁴ “E três luzes vi nos caminhos da minha consciência: Han Ryner, Mahatma Ghandi e Krishnamurti.” (Maria Lacerda de Moura, **A Plebe**, 17-12-1932)

**apóstolos devotados convictos propagandistas do sublime
evangelho da redenção humana.¹²⁵ (grifos nossos)**

Ao defender os comunalistas de 1871, João Penteado confirma o emprego da violência como um dos recursos que poderão ser adotados pelos explorados na luta pela igualdade. Por outro lado, sua crítica ao fuzilamento dos prisioneiros após a derrocada da Comuna, quando não ofereciam mais uma ameaça física às tropas de Versalhes, aponta para o entendimento de que a força bruta somente se justifica quando inserida no contexto revolucionário.

Os episódios que alcançaram maior relevância para a emancipação dos explorados foram amplamente celebrados pela Escola Moderna, que estabeleceu um calendário de comemorações inspirado no conjunto da luta social. Desse modo, ao passo que as questões religiosas eram abordadas como tema da história das sociedades, os festejos de efemérides ligadas à resistência dos trabalhadores denotam o esforço dispensado pela Escola Moderna em perceber, rejeitar e superar o papel da educação enquanto instância de controle e manutenção das estruturas sociais vigentes.

A exaltação de episódios como a Revolução Francesa, a Comuna de Paris e, destacadamente, o dia do trabalhador, reforçavam o vínculo da Escola Moderna com os sindicatos e a orientação ideológica dos seus organizadores (JOMINI, 1990). Para Olga Regina Fregoni (2007) os recitais, encenações teatrais e conferências que animavam as datas solenes ajudavam a realçar o contraste de identidades estabelecido entre o Ensino Racionalista e os modelos educacionais convencionais. Também o dia 13 de outubro, data da execução de Francisco Ferrer y Guardia, e o 13 de maio, abolição da escravatura no Brasil, eram lembrados pela comunidade escolar.

Olga Regina Fregoni também ressalta que após a reabertura da Escola Moderna com o nome de Escola Nova, conforme abordaremos mais adiante, o calendário comemorativo sofreu severa alteração, excluindo as datas ligadas às lutas sociais que, paulatinamente, deram lugar às comemorações cívicas. Entretanto, as celebrações do dia do trabalhador, cujas atividades ocorriam à luz da execução dos “mártires de

¹²⁵ Original de João Penteado, intitulado “A Comuna de Paris”, escrito para a apresentação de uma de suas conferências.

Chicago”¹²⁶, foram aparentemente abandonadas quando o 1º. de maio se transformou em feriado nacional. A recusa a omitir a luta dos anarquistas mortos em 1886 parece revelar a rejeição de Penteadó ao processo de resignificação que o Estado impôs à efeméride.

Ainda que obrigada a seguir a legislação, passando, por exemplo, a comemorar as proclamações da Independência e da República, a Escola Nova não perdeu o espírito Racionalista, resistindo para manter a conotação dada por Ferrer aos métodos empregados pelo conjunto dos escolanovistas. Assim, supervalorizar a libertação dos escravos, por exemplo, data concomitante à sua primeira fundação em 1912, permitia tanto a edificação do trabalho quanto a abordagem mais crítica da sociedade brasileira, escapando à entonação ufanista comum aos “aniversários” da Nação.

O desejo de substituir a biografia do Estado pela história do trabalho e dos trabalhadores, resistindo às disposições em contrário, permaneceu como corolário da Escola Nova¹²⁷, aspecto que corresponde a mais um elemento de proximidade entre o pensamento dos educadores libertários no Brasil e em Portugal. Em *O Ensino da História* (1914), Adolfo Lima classifica a abordagem historiográfica empregada nas escolas como “um erro científico e uma monstruosidade pedagógica”, bastando consultar a generalidade dos compêndios disponíveis para que se observe que são

¹²⁶ “O movimento organizadôr para preparar a fórmula de reivindicar melhoramentos para o pôvo operario, é talvez mais antigo nos Estados Unidos da America do Norte do que na Europa, pois começou em princípios do século XIX. O movimento por oito horas de trabalho começou, no mesmo paiz, em princípios da segunda metade do mesmo século. Quando esse desenvolvimento começou a ter maior desenvolvimento foi em 1885. (...) O dia primeiro de maio de 1886, em todas as reuniões preparatórias, foi o dia determinado para a reclamação das oito horas de labor por meio de acôrdos dos industriais e proprietarios com os operários, ou pela gréve jeral dos trabalhadores. Em Chicago o onde o movimento mais se assentou e ao qual aderiu o operariado de todas as profissões, menos o pessoal da fábrica Mac-Kormik, que por êsse motivo se travou conflito e, por isso, as agremiações operarias federadas convocaram um comício no dia 4 de maio, na praça de Ai-Market, e ao qual assistiu grande multidão de pôvo operário. Na ocasião em que se celebrava o comício, foi o pôvo atropelado na mesma praça por um grande pelotão de fôrça policial armada, que, no momento de investir contra o comício, rebentou uma bomba de dinamite entre a segunda e a terceira coluna policial, da qual matou oito e feriu muitos. (...) realizou-se grande numero de prizões e de entre todos os prizioneiros escolhêram OITO, dos quais condenaram CINCO á morte pela fôrça, dois a prizão perpétua e um a quinze anos de prezidio.” (Sezuiroza, **O Protesto**, Ano I, Num.17)

¹²⁷ “A História do trabalho, dos obstáculos que venceu, das fases porque passou, das lutas que sustentou, das vitórias que obteve, construiria a mais verídica História da Evolução Humana que seria de desejar, mas que está por escrever e que certamente nunca se escreverá porque os seus começos residem mergulhados nas brumas dum passado distante em que não havia escrita e cujas as tradições se perderam com o rodar dos séculos e que só por analogia dificilmente se poderá reconstruir.” PINHO, Adelino. **Pela Educação e pelo trabalho e outros escritos**. São Paulo: Terra Livre, 2012, p.57.

“leituras indigestas que as crianças na sua justa defesa contra tudo que lhes é prejudicial, repelem com veemencia ou, pelo menos, contra as quais resistem” (LIMA, 1914, p.8).

Por outro lado, a nova designação da Escola Moderna, afinada com metodologias e propósitos que logo seriam incorporados aos projetos educacionais do Estado brasileiro, permitiu um disfarce diante da Lei de Repressão ao Anarquismo com a qual o presidente Epitácio Pessoa pretendia evitar insurreições similares às que ocorreram ao final da década de 1910.

O estudo ressalta a atuação profissional e militante de João Penteado, bem como seu zelo pelo equilíbrio de vontades que, em livre acordo, deram vida à Escola Moderna a partir do “harmonismo” proposto por Èlysée Reclus.

Poder-nos iam chamar <<harmonistas>> em virtude do acordo livre de vontades que, conforme a nossa convicção, constituirá a sociedade futura; mas esses nomes não nos diferenciam bastante dos outros socialistas. É a luta contra tódo o poder oficial o que nos distingue essencialmente. Cãda individuo é para nós o centro do universo, e cada um têm os mesmos direitos ao sêu desenvolvimento integral, sem intervenção de um poder que o dirija, que o corrija ou que o castigue. (RECLUS, **A Guerra Social**, 28-11-1908)

Nessa profissão de fé, pela qual se insurgiu contra “todo poder oficial”, o “harmonista” João Penteado contou com a parceria dos amigos Adelino de Pinho, a quem coube a direção da Escola Moderna n.2, e Florentino de Carvalho, responsável pela Escola Moderna de São Caetano.

De acordo com Rogério Nascimento (2006 *in* DEMICIS, REIS FILHO) Primitivo Raymundo Soares nasceu na Espanha em 1883, migrando com a família para o Brasil ainda criança. Em 1901, quando ocupava o posto de sargento na Força Pública de São Paulo, abraçou o anarquismo após a leitura de *A Conquista do Pão*, dando baixa na polícia para trabalhar com o pai nas docas de Santos. Assim, conhecido pelo pseudônimo de Florentino de Carvalho, Primitivo colaborou com a imprensa libertária e atuou como conferencista, além de lecionar e participar da organização de diversos comitês operários. Adelino de Pinho, por sua vez, deixou Portugal aos 21 anos de idade. Após aportar no Brasil em 1906, trabalhou como guarda-livros e motorneiro, instruindo-se por conta própria já em idade adulta. Contudo, sua ficha junto aos órgãos

de repressão nos anos 1930 registra a ocupação de professor, atividade na qual concentrou boa parte dos seus esforços (AHGON, SILVA *in* PINHO, 2012).

Estes três educadores compartilharam a opinião, expressa por Reclus, de que a plenitude da emancipação social somente poderá ser alcançada quando cada indivíduo encontrar os meios necessários ao seu “desenvolvimento integral”. O que pretendemos desvelar é que João Penteadado parece ter percebido que tal desenvolvimento, desencadeado pelo aprimoramento das dimensões física, intelectual e social que compõem a integralidade proposta por Mikhail Bakunin, também pode receber outras denominações.

Nesse sentido, considerando a tradição religiosa da sociedade brasileira, tais valores seriam mais facilmente reconhecidos, explicados e compreendidos através do cristianismo, destacadamente o reivindicado pelos espíritas. Afinal, os seguidores de Kardec, rejeitando autoridades eclesiásticas, defendem o apuro do espírito a partir do autoconhecimento, mantendo uma relação de apoio mútuo entre os integrantes de um mesmo núcleo que, por sua vez, colabora com os demais a partir de princípios federativos.

As religiões, as doutrinas filosóficas, longe de determinarem a dinâmica social, são por elas determinadas. Elas não adaptam; são pelo contrário adaptadas, pelos seus sectários, ao regime econômico e político, modificando-as, até na sua própria essência de acordo com a evolução dos interesses criados, dos convencionalismos de cada igreja e de cada partido. (Florentino de Carvalho, **A Guerra Social**, 28-10-1916)

Avesso à institucionalização das religiões, como Florentino de Carvalho, seu companheiro de profissão e ideal político, Penteadado se preocupou mais com ações de natureza libertadora do que com designações, encontrando no espiritualismo e no vocabulário que lhe é comum uma maneira de alcançar a atenção e a compreensão de seus interlocutores. Assim, Penteadado afirma que:

É este, pois, se bem que modestamente, o trabalho que temos iniciado em S.Paulo e que precisa, de certo, da dedicada boa vontade de todas as consciências livres, da cooperação de todos aqueles que sentem a verdadeira e urgente necessidade de se opor uma barreira a tanta **degenerescência moral que se observa nos espíritos de nossos contemporâneos.**

A sociedade degenerada, perdida, desorientada, debate-se num caos reclamando **o trabalho de reforma iniciado com tanto sacrifício pelos apóstolos do bem, da verdade e da justiça, que deram o melhor de sua vida pela causa da redenção humana.**

Não esqueçamos, pois, na luta!

Marchemos para frente!

A causa da reforma exige a nossa dedicação, o nosso esforço.

Mãos à obra!

As escolas racionalistas serão o meio, e a transformação social o fim, de nossos atos, de nossa dedicação, de nosso esforço de hoje e de amanhã e de sempre, em quanto pudermos articular uma palavra, mover um passo, fazer um gesto enunciativo de força, de energia, de vida! (**A Vida**, 31-12-1914 - grifos nossos)

Ao compararmos a citação de Penteado, extraída de *A Vida*, com o trecho que transcrevemos anteriormente sobre a Comuna de Paris, no qual o educador exalta a abnegação dos “apóstolos devotados convictos propagandistas do sublime evangelho da redenção humana”, percebemos o uso de termos recorrentes no discurso religioso. Assim, Penteado “adocicou” os princípios da anarquia, tornando-os mais palatáveis ao público desabitado ao discurso político.

Nossas pesquisas apontam para o fato de que os educadores libertários, no afã de suscitar nos trabalhadores a ciência de sua infelicidade, encontraram diversas maneiras de justificar a necessidade urgente da revolução social. A convicção de que “a vida é mutação constante” (PINHO, 2008,p.19), fez com que entendessem o progresso social como consequência da capacidade de adaptação dos indivíduos à vida coletiva, o que torna necessária a elevação da instrução e do trabalho como elementos reguladores da sociedade. Assim, seja pelo abnegado “amor à humanidade”¹²⁸, conforme as experiências escolares de Liev Tolstói, ou por argumentos inspirados na observação empírica¹²⁹, como sugerem artigos da *Revista Educação Social* dirigida por

¹²⁸ “Daí, pois, a razão de ser da escola moderna: ela pede crianças ao povo para as educar e instruir racional e cientificamente, fazendo delas homens livres, conscientes, emancipados de todos os preconceitos de religião e de pátria, capazes de esforço nobre e digno, em prol da reivindicação dos próprios direitos (...) movidos por um natural sentimento de amor pela humanidade (...)”. (João Penteado, **A Guerra Social**, 03-04-1912)

¹²⁹ Em seu oitavo número, lançado aos 15 de agosto de 1926, a *Revista Educação Social* traz um artigo intitulado “Higiene do trabalho manual”, no qual o Dr. João Camoesas explica como a “sobre-fadiga” pode contribuir para o desenvolvimento de inúmeros males, constituindo sua eliminação um dos mais importantes problemas sociais. Para o médico e ex-ministro da instrução pública, o comprometimento da reparação orgânica da maioria dos trabalhadores, dado o excessivo número de horas trabalhadas, transforma o trabalho em fator de “morte e miséria”. Tais argumentos, embasados na ciência da saúde,

Adolfo Lima, a perspectiva apontada por Piotr Kropotkin (1989) acerca da proteção mútua foi reverenciada em diversas oportunidades.

Quem são os mais aptos, aqueles que constantemente lutam entre si ou, pelo contrário, aqueles que se apóiam entre si? (...) veremos que os animais que adquirem o costume da ajuda mútua resultam, sem dúvida, como os mais aptos. Tem mais possibilidades de sobreviver como indivíduos e como espécie, alcançando em suas categorias correspondentes (insetos, aves, mamíferos) o mais alto desenvolvimento mental e de composição física. (KROPOTKIN, 1989, p.43)

As formas encontradas pelos libertários para justificar as necessidades humanas, explicadas por Kropotkin através de exemplos recolhidos no comportamento animal, relacionam-se ao entendimento, recorrente no pensamento de Adolfo Lima¹³⁰, de que a natureza, os indivíduos e as ideologias permanecem em constante mutação. A esse respeito, escreve Florentino de Carvalho:

Não podemos resistir a este respeito, à tentação de dar a palavra ao nosso mestre e sábio Max Netlau. (...) Uma idéia viva não pode ser nunca acabada, aperfeiçoada, sublimada em quintessência, numa fórmula, num programa ou numa plataforma, encarnada num homem. Isso significa precisamente encerrá-la numa prisão onde languescesse em vez de florescer, abrir-se estender-se. A idéia libertária tem necessidade a cada instante de ser alimentada em terrenos novos e amplos, pela experiência de aplicação nova; imaginar-se que partindo de alguns grupos e periódicos ela irá um belo dia, em linha reta, regenerar a humanidade, é de um simplismo apergaminhado. (CARVALHO, 2008,p.59)

Ao citar Max Netlau, Florentino de Carvalho sublinha que a ausência da uniformidade, que não está presente “nem na natureza nem na vida” (CARVALHO,

apontam razões científicas para novas relações de trabalho. Estas, de acordo com Adolfo Lima, diretor da revista, somente poderiam ser alcançadas com a revolução social.

¹³⁰ “Aceitar um credo com todo o seu cortejo de apriorísticas coerências lógicas é cristalizar o pensamento, a Idea; é fechar os olhos à verdade dos factos; é destruir o livre exame das coisas e dos seres; é castrar a salubérrima ginástica mental das opiniões pessoais – fonte ubérrima e indispensável à evolução progressiva da Idea e, concomitantemente da humanidade.” Como podemos observar na citação anterior, entre os diversos aforismos de Adolfo Lima colhidos por Deolinda Lopes Vieira, destacam-se aqueles relacionados às relações entre a ideologia e as constantes mudanças sofridas pela sociedade. Nesse sentido, para o educador português, qualquer teoria revolucionária precisa ser adequada ao tempo e ao lugar em que atuam seus postulantes, correndo estes o perigo de transformá-la em prisão caso não reconheçam tal condição humana e social.

2008, p.41), impossibilita a formulação de uma “ciência da revolução”, tornando necessária a adequação da teoria libertária às diferentes realidades. Tal fenômeno, por sua vez, resultou em “tantas maneiras de definir o anarquismo e de expressar a natureza das suas idéias, como indivíduos o interpretam e se chamam anarquistas” (CARVALHO, 2008, p.20), produzindo uma multiplicidade “anarquismos” que, entretanto, mantiveram em comum os princípios da ação direta, do mutualismo e do federalismo.

Em outras palavras, a exemplo dos gaviões¹³¹ citados por Kropotkin (1989), que proveem as necessidades dos seus iguais menos experientes, auxiliando-os para a conquista da autonomia, os autodidatas João Penteado, Adelino de Pinho e Florentino de Carvalho procuraram colocar seus conhecimentos à disposição daqueles que também almejavam a condição de principais mestres de si. Nessa lógica kropotkiniana, em que a proteção do mais fraco passa a ser uma “lei da natureza”, os explorados devem agir como abelhas, combatendo outras colmeias somente quando ameaçadas¹³². Afinal, ainda de acordo com o libertário russo, nosso instinto mais ancestral repousa sobre o auxílio mútuo, razão pela qual passamos a competir na medida em que a “civilização” nos afasta da natureza.

Portanto, nas colmeias escolares, organizadas pelos libertários, os filhos da classe trabalhadora poderiam amadurecer para a luta social, tornando-se aptos a reagir com violência contra o Capital e o Estado apenas para liquidar a exploração do homem pelo homem. Em um texto pertencente ao arquivo do Instituto Social da Universidade

¹³¹ “Enquanto estudava a fauna das estepes russas, viu certa vez uma águia de espécie gregária (cauda branca, *Haliaeetus abicilla*) que se elevava aos céus; durante meia hora, a águia observou amplas paragens, em silêncio, quando repentinamente ressonou seu penetrante granido. Em pouco tempo, outra águia respondeu seu apelo, aproximando-se dela em voo, as quais se uniu uma terceira, uma quarta, entre outras, até que se juntaram nove ou dez, para que em conjunto se perdessem de vista. Depois de meio dia, Syvertsof alcançou o lugar para o qual haviam se dirigido, ocultando-se numa ondulação da estepe de onde pode observar o bando em torno do cadáver de um cavalo. As águias mais velhas, que geralmente se alimentam primeiro, conforme o costume de urbanidade entre elas, já estavam pousadas no cimo dos montes de feno, na condição de sentinelas, enquanto as jovens se alimentavam (...).” KROPOTKIN, Piotr. **El apoyo mutuo: un factor de la evolución**. Cali: Ediciones Madre Tierra, s.d., pp.54-55

¹³² “(...) As sentinelas que guardam a entrada da colmeia matam sem piedade todas as abelhas ladras que tentam penetrar seu interior. Porém, as abelhas estranhas que por erro alcançam a colmeia não são importunadas, especialmente quando carregadas de provisões de pólen recolhido, ou se, no caso das ainda jovens, podem facilmente ter errado o caminho.(...)” Ibidem, p. 52.

de Lisboa¹³³, António Pinto Quartim analisa o cotidiano de A Colmeia, escola que Sébastien Faure inaugurou na capital francesa em 1906. Segundo o educador e jornalista português, as crianças se levantavam às sete horas, recolhendo-se às vinte e uma. Ao longo da manhã, os estudantes faziam seus exercícios escolares, interrompendo-os às onze horas para um intervalo que se estendia às treze. Nesse intervalo de tempo, almoçavam e se entretinham com jogos educativos antes de retomar os trabalhos intelectuais à tarde. Essa segunda etapa também possuía interlúdios, permitindo que as crianças não fossem assoberbadas pelas atividades acadêmicas. Por fim, terminada a refeição das dezesseis horas, voltavam aos livros e cadernos, encerrando o dia escolar às dezoito horas.

Pinto Quartim destaca que em A Colmeia não eram oferecidas “lições ou preceitos de moral, como atualmente se usa nas escolas”. Em contrapartida, os educadores se esforçavam para “envolver os educandos numa atmosfera de liberdade e solidariedade, amor e respeito mútuo”, pretendendo acrescentar aos ensinamentos intelectuais e físicos uma formação social através do exemplo.

Experiências como essa inspiraram os organizadores da Escola Moderna de São Paulo. Conforme avaliamos anteriormente, os libertários que aderiram ao Comitê Pró-Escola Moderna, aglutinados em torno de num núcleo específico anarquista, colaboraram entre si e articularam táticas de intervenção no meio social. Entre as táticas que estabeleceram, a instrução da classe trabalhadora recebeu considerável destaque, dada sua importância para emancipação econômica e política dos explorados.

Com a abertura de *Nossa Chácara*¹³⁴ em 1944, alguns anarquistas de São Paulo, entre os quais mais uma vez estavam João Penteado, Adelino de Pinho e

¹³³ “A sua organização interna, duma simplicidade encantadora, é sem duvida interessantissima, devido especialmente ao processo coeducativo ali resado, o qual tanto assusta a moral hipócrita e falsa, d’esta sociedade, baseada no erro e na mentira (...)” Fragmento de texto da autoria de Pinto Quartim, integra o Espólio Pinto Quartim, recolhido à Biblioteca do Centro de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, PQ3719.DOC654.

¹³⁴ “De fato, Nossa Chácara foi criada com o objetivo de ser um prolongamento do lar de cada um militante libertário, de simpatizantes da causa ácrata e de amigos de militantes que desejam a sua convivência, constituindo-se, assim, um ambiente familiar mais amplo, para o exercício de um convívio mais racional, mais humanístico – como aspiram e pelo qual lutam os anarquistas. Com a criação desse agradável recanto campestre, os seus participantes podem ali passar, com sossego e despreocupação, conjuntamente com suas famílias, fins de semana, períodos de férias, bem como

Edgard Leuenroth, voltariam a reafirmar a importância de ambientes restritos aos organizacionistas. Desse modo, fundada na região do Itaim, a casa deveria servir como uma extensão do lar, reunindo “o útil ao agradável” no sentido de proporcionar a integração e o contato necessário ao estabelecimento de táticas de ação comuns.

A pesquisa assinala que a imprensa operária, os Centros de Cultura e as Escolas Modernas integravam um conjunto de espaços fomentados por militantes que, por sua vez, interferiam no meio social a partir de alianças firmadas numa convivência restrita aos sindicalistas revolucionários. Por outro lado, planejando sua interferência na esfera pública ao largo dos sindicatos que frequentavam, não tinham como objetivo assumir o controle dos organismos de classe, mas inocular os princípios da anarquia. Para valorizar o trabalho, entre trabalhadores, assumiram a tarefa de estimular a fundação de escolas dentre as quais ganhou destaque a Escola Moderna de São Paulo.

Após sua fundação no bairro do Belenzinho¹³⁵ aos 13 de maio de 1912, a Escola Moderna de São Paulo ofertou dois turnos letivos. Durante o dia, facultava aos meninos e meninas uma instrução inspirada nos métodos racionalistas, deixando o horário noturno reservado à educação de adultos. Nesse aspecto, diferenciava-se da Escola Moderna n.2, que disponibilizava apenas o horário diurno. Apesar das colaborações financeiras, conseguidas em eventos beneficentes, a insuficiência de recursos exigia que os estudantes diurnos contribuíssem mensalmente com a importância de 3\$000 réis, enquanto os que frequentavam o turno da noite tinham que colaborar com 1\$000

participar de refeições coletivas e de festivais. Reunindo-se o útil ao agradável, consegue-se, por esse meio, um proveitoso resultado educacional, com aquele convívio amigável, determinando trabalhos em comum, com a execução de iniciativas espontaneamente tomadas por participantes, incluindo jovens e crianças, e constituindo, ainda, ambiente propício para criar novas e reforçar antigas amizades.” Correspondência de Edgard Leuenroth, remetida a Rodolfo Felipe em 1958. Acervo do arquivo João Penteado- USP, citada por Luciana Eliza dos Santos (2009).

¹³⁵ “A explicação sobre o Belenzinho parece ser mais simples; afinal, naquele bairro João Penteado estava residindo havia uma década, nele constituindo seu lugar privilegiado de sociabilidade, centro de uma rede que incluía tipógrafos, anarquistas e operários, uma parcela do espaço geográfico que se tornara também afetivo. Portanto, apesar dos riscos, era preferível permanecer a mudar-se para outro bairro (ou cidade) em que fosse desconhecido, a salvo da repressão, mas também à margem das redes de sociabilidade que havia criado.” PERES, Fernando Antonio. **Revisitando a trajetória de João Penteado: o discreto transgressor de limites**. Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, 2010, PP.138-139.

réis a mais. Entretanto, os livros e materiais necessários ao estudo dos componentes curriculares eram fornecidos gratuitamente (MATE, *et alii in* MORAES, 2013).

As metodologias propostas pela Escola Moderna, inovadoras para o cenário educacional da cidade de São Paulo, incluíam o uso de uma biblioteca, o emprego de materiais didáticos próprios, um museu de ensino, a coeducação sexual e social e a integração das famílias ao cotidiano da escola (SANTOS, 2009). Contudo, a recusa ao culto dos símbolos nacionais e o esforço de estabelecer a Instrução Integral ancorada nos princípios libertários de revolução social, permitem a inserção da Escola Moderna na genealogia educacional anarquista, deslocando-a do eixo comum à maioria das experiências escolanovistas.

De acordo com João Penteadó:

As escolas oficiais do Estado são como casernas em perspectivas. Nelas, em vez de se prepararem homens para uma sociedade humana, apenas se tem a preocupação de transformar as gerações nascentes em futuros gendarmes, formando-lhes uma mentalidade assassina e belicosa, propensa para o derramamento de sangue, para o saque, para o espingardeamento de seus semelhantes, para a obra de devastação das cidades, de vilas, de aldeias populosas das nações cujos chefes estejam em desacordo com os seus. (João Penteadó, **A Vida**, 31-12-1914)

Para o diretor da Escola Moderna, as instituições oficiais de ensino são como casernas, preocupadas em transformar os pequenos em futuros *gendarmes*. Tal mentalidade “assassina e belicosa”, que comprometia a defesa do internacionalismo classista e retardava o florescimento da “humanidade fraterna”, deveria ser substituída pela reflexão sobre os temas sociais. Logo, a colaboração com tais iniciativas de ensino consistia uma necessidade dos sindicatos de resistência. Ao financiar a capacitação dos futuros trabalhadores para a “sociedade livre”, os organismos de classe ultrapassariam suas lutas imediatas, politizando o universo escolar ao erradicar do vocabulário infantil os “palavrões estragados”¹³⁶ do ensino oficial.

¹³⁶ “Os estados modernos, compreendendo perfeitamente que com a decadência da religião e com o desenvolvimento comercial e industrial das sociedades era impossível manter na ignorância suína, dos tempos idos, as multidões, abriram escolas, as mais que puderam, especialmente nas cidades onde os agrupamentos são maiores e onde as idéias se disseminaram mais facilmente, porque há mais sociabilidade, para por esse meio lançarem mão dos cérebros infantis e modelá-los a seu bel-prazer,

Rende-se culto ao Estado como se fosse um Deus, do qual tudo se espera. Ma o Estado é constituído por um certo número de indivíduos que têm o privilégio de mando sobre as classes populares, e formam uma classe de sanguessugas cuja ocupação consiste em assaltar, o consumidor, o contribuinte, o trabalhador, espoliando, oprimindo e martirizando, para o qual não têm mãos a medir. O glorioso exército, como já vimos, é a garantia das outras instituições burguesas, dá mão forte às tendências reacionárias, à inquisição de todos os tempos. Sem o exército a tirania e a exploração seriam impossíveis, porque há muito tempo o povo tê-las-ia pulverizado. (Florentino de Carvalho, **Guerra Sociale**, 28-10-1916)

Como podemos observar no texto de Florentino de Carvalho, o acirramento das críticas libertárias aos nacionalismos, preocupação que penetrou o espaço da escola, relaciona-se intimamente à eclosão da I Guerra Mundial entre os anos de 1914 e 1918, período que abrangeu praticamente todo o funcionamento da Escola Moderna de São Paulo.

Todo esse esforço de politização da escola, oferecendo um contraponto às campanhas militares que atingiam as crianças, pode ser observado nos exercícios publicados no jornal *O Início*, periódico elaborado pelos estudantes da Escola Moderna. Também o *Boletim da Escola Moderna* abordou a questão da guerra, questionando as campanhas militaristas.

O nosso racionalismo humanitario combate as guerras fatricidas, sejam intestinas ou exteriores, combate a exploração do homem pelo homem, combate a rejeição em que tem a mulher e combate todos os inimigos da harmonia humana como são a ignorância, a maldade, a soberba e outros vícios e defeitos que têm dividido os homens em tyrannos e tyrannizados. (Francisco Ferrer y Guardia, **Boletim da Escola Moderna**, 13-10-1918)

A condução dos debates sobre os conflitos na Europa, à luz do legado humanista de Francisco Ferrer, denota o interesse da Escola Moderna em envolver seus discípulos no contexto social, inserindo, por conseguinte, a si mesma na dinâmica da sociedade. Desse modo, pretendia-se estabelecer uma relação entre o ensino e a

enchendo-os de fórmulas metafísicas e abarrotando-os de palavrões estragados, como pátria, fronteira, estrangeiro e inimigos, acostumando os ternos infantes a desconfiar dos outros povos e a precaver-se contra eles, o que leva os do país estranho a fazer o mesmo e vice-versa.” (Adelino de Pinho, **A Vida**, 31-03-1915)

aprendizagem nos moldes defendidos por Èlysée Reclus e Piotr Kropotkin. Malgrado o companheirismo entre professores e estudantes seja partilhado pelo conjunto dos admiradores de Adholpe Ferriere, identificamos na Escola Moderna a preocupação de que o diálogo entre educador e educando adquira uma perspectiva classista, capaz de acostumar os jovens ao debate sobre problemas sociais que os alcançam. Como observa Rogério Nascimento (2012, p.11) “a politização da educação, como realizada pelos anarquistas, acontece na contramão de sua psicologização”, desenvolvendo nas crianças uma atitude crítica em relação à situação dos trabalhadores face aos modelos políticos e econômicos vigentes.

Na qualidade de pequena “colmeia”, a Escola Moderna não poderia deixar de valorizar o trabalho. Tal necessidade orientou as críticas desferidas aos ganhos de capital e a situação dos trabalhadores com a I Guerra Mundial, fazendo com que capitalistas e militares fossem identificados como parasitas da sociedade.

Evitemos que nossos filhos se tornem parasitas da colméia social, inimigos, hoje, dos seus irmãos de ontem. O trabalho mais nobre, mais dignificativo é aquele que presta, direta e indiretamente, auxílio à coletividade. O lavrador, o cultivador, o padeiro, o pedreiro, o carpinteiro, o mecânico, são muito mais úteis à coletividade que todos os bacharéis reunidos, fabricantes de leis, forjadores de peias para a vida do pensamento, da ação, da liberdade. (PINHO, 2012, p.30)

Nesse sentido, consumindo sem produzir, aqueles que usufruem do trabalho alheio contribuem para as dificuldades dos que são, de fato, os artífices das riquezas úteis à coletividade. De acordo com Adelino de Pinho, para o qual cada um deve consumir de acordo com seu trabalho, a integração entre o cérebro e os braços se opõe à burocratização do conhecimento que, no Brasil do início do século XX, encontrou nos diplomas de bacharel uma alternativa aos privilégios da nobiliarquia dos tempos do Império.

Os exames são um atentado a verdadeira instrução. Todos vós devem conhecer pessoas que, apesar dos seus atestados e diplomas de exames de curso que frequentaram, não passam de uns verdadeiros ineptos, incapazes e inexperientes. Já vedes, pois, que o fato de ter feito exames nada prova sobre a competência de qualquer indivíduo. (PINHO, 2012, p.25)

Diplomados em exames que não aferem o grau de habilidade dos candidatos, representando um “atentado à verdadeira instrução”, a cultura bacharelesca perpetuaria as desigualdades que devem ser sanadas pela revolução social em seu campo educacional. Do mesmo modo, responsáveis por prêmios e castigos, tais exames comprometeriam a cooperação entre os estudantes, uma vez que estimulam a rivalidade e a competição. Além disso, atentando contra a pedagogia adequada à revolução social, reafirmariam as injustiças ao estimular a vaidade entre os bonificados e a vergonha daqueles que não alcançam os resultados esperados.

Convictos de que adultos comprometidos com o conjunto da sociedade resultam do ambiente vivenciado durante a infância, os diretores das Escolas Modernas insistiram na perspectiva de que para alcançar uma humanidade sem pátria ou patrão, urgia uma educação sem prêmio ou castigo. De acordo com estes educadores, tais “perfídias” corroem o processo pedagógico, fazendo com que os estudantes se sintam, pela loteria da sorte ou dificuldade da timidez, superiores ou inferiores conforme o caso. Uma vez que o socialismo corresponde a “idéia moderna que propicia perante os homens e ante os grupos humanos a realização de uma nova convivência, cuja base associativa terá de ser a socialização de todas as riquezas obtidas pelo esforço comum” (CARVALHO, 2008, p.34), também o patrimônio da instrução necessitava ser concebido coletivamente, não pelo desejo de galgar o patamar dos privilégios, mas pela vontade de contribuir para o bem estar coletivo. Neste sentido, exercitar a preocupação com a coletividade seria, em última instância, a grande missão da Pedagogia Libertária defendida pelas Escolas Modernas, sem a qual o aprendizado da justiça e da igualdade pelo trabalho, ponto central da sociedade livre idealizada por Bakunin, jamais seria possível.

O caráter emancipador da Escola Moderna tanto a transformava em exemplo de ação direta, empreendida pelos libertários com apoio dos sindicatos, quanto em lugar de aprendizado dessa tática de luta. Contudo, ao mesmo tempo em que foram locais de propaganda dos postulados da anarquia, também receberam a influência daqueles que integravam sua comunidade escolar sem partilhar, ao menos diretamente, do ideal anarquista. Assim, podemos qualificar o conjunto dos colaboradores da Escola

Moderna como libertários, desde que em um sentido mais amplo ao que usualmente associa tal terminologia aos que corroboram a filosofia de Proudhon.

Entre os exemplos de ação direta que podem ser apontados nas práticas educacionais da Escola Moderna, *O Início* ocupa lugar de destaque. Elaborado pelos próprios estudantes, o jornal foi publicado pela primeira vez em setembro de 1914. Nele, além dos exercícios epistolares, encontram-se descrições de excursões que tanto revelam o desempenho acadêmico de seus autores quanto a abordagem dada pelos professores sobre os temas sociais.

O que se observa é que o trabalho de preparação de *O Início* dispunha seus editores a assumir uma relação de colaboração, assim como reforçava o companheirismo entre educadores e educandos, uma vez que estes necessitavam do aporte dos mestres para conceber o jornal. Ainda sobre a elaboração de *O Início*, ressaltamos que exigia a autodisciplina que deveria substituir, de acordo com a Instrução Racionalista, o rigor inócuo dos exames, assim como proporcionava aos jovens realizadores a percepção do valor contido no aprendizado pelo trabalho.

Em fins de 1918, o jornalzinho cujo nome pode sugerir o princípio da ação política dos estudantes, cedeu lugar ao *Boletim da Escola Moderna* dada a dificuldade financeira para a manutenção de duas edições. Os poucos exemplares revelam a vinculação da metodologia Racionalista ao campo político e social, permitindo aos jovens o desenvolvimento de habilidades com as quais os problemas coletivos poderiam ser resolvidos coletivamente. Sobre as condições necessárias ao desenvolvimento de tais habilidades, escreve José Gondra:

O “ser excelente” depende, evidentemente, de condições físicas, materiais e humanas, mas depende igualmente de flexibilidade e vontade política da instituição de reinventar-se a cada instante para poder atender à utopia de fazer uma escola séria, alegre e feliz... para todos, independentemente de cor, credo, gênero, raça, origem social. Uma escola que busque e realize parcerias solidárias e democráticas como estratégia de recusa à escola excludente. Seria, então, uma excelente escola e não, apenas, mais uma escola para excelentes! (GONDRA in OLIVEIRA, 1999, p.58)

Para alcançar tal concepção de pedagogia, a Escola Moderna procurou substituir a disciplina pelo livre acordo, proporcionando as condições e os meios para que as

crianças encontrassem, dentro de si, o potencial necessário à superação das dificuldades do dia a dia e dos contratempos que surgem com as diferenças de opinião. Assim, preferindo o respeito conquistado pela admiração, não pela autoridade hierárquica, os docentes auxiliariam melhor a busca pelo consenso, instrumentalizando os estudantes pela e para a militância político-social. O objetivo de João Penteadado seria, nesse sentido, “harmonizar” diferentes aptidões em prol de um objetivo comum, qualificando sua “colmeia” como uma “excelente escola”.

Em outubro de 1919, a explosão de uma bomba no bairro do Brás, na qual faleceu José Alves, diretor da Escola Moderna de São Caetano, abalou à difusão das experiências Racionalistas em São Paulo. Como alegavam diversos organizacionistas, a estratégia insurrecional colocava em risco a totalidade das atividades libertárias, oferecendo ao Estado os argumentos que necessitava para prender militantes e debelar suas ações.

Dessa forma, amparada pelas especulações na imprensa conservadora a respeito de uma nova insurreição, a Diretoria Geral de Instrução Pública ordenou o fechamento das Escolas Modernas, alegando que não cumpriam as exigências legais para seu funcionamento. Sobre os ombros de João Penteadado, incidiam ainda acusações acerca da manutenção de instalações inadequadas, assim como de promover a propaganda da doutrina libertária. Ironicamente, após o indeferimento do habeas-corpus através do qual João Penteadado recorreu ao Tribunal de Justiça e ao Supremo Tribunal, foi o decreto de um escolanovista, o diretor de instrução pública Oscar Thompson, que terminou por encerrar as atividades da Escola Moderna (RIGHI, URZA *in* MORAES, 2013, p.108).

Em novembro de 1919, a Escola Moderna fechou suas portas, acompanhada pelas demais instituições de ensino Racionalista. Entretanto, conforme já mencionamos anteriormente, sua reabertura em 1920 com o nome de Escola Nova apontou outra perspectiva para a Pedagogia Libertária no Brasil. A Escola Nova funcionou entre os anos de 1920 a 1923, quando foi rebatizada com a designação Escola de Comércio Saldanha Marinho. Com relação ao ensino de técnicas comerciais na instituição que recebeu o nome da rua que a abrigou, refutamos a proposição de Fernando Antonio Peres (2010) segundo a qual tal iniciativa pode ser vinculada ao desejo de oferecer um

ensino profissional aos estudantes¹³⁷. De acordo com o pensamento libertário, a “sociedade livre” deve ser composta por trabalhadores/consumidores, permanecendo a atividade comercial como geradora de “parasitas”, alienados do processo produtivo.

Portanto, as profissões valorizadas pelos anarquistas correspondem àquelas que geram bens de consumo, cuja partilha também deve ser decidida coletivamente. Nesse sentido, acreditamos que a oferta do ensino comercial representou uma alternativa à impossibilidade de montar oficinas, oferecendo ainda uma estratégia de atrair os jovens para a nova “colmeia”. Por outro lado, entendendo que a propaganda libertária deve penetrar no meio social, a oferta de ensino comercial poderia aproximar a escola da juventude menos favorecida, em grande parte interessada numa atividade que se expandia *pari passu* ao avanço industrial e urbano da capital do estado. Possivelmente, problematizar uma atividade almejada pelos estudantes poderia contribuir para a propaganda libertária, ainda que com um alcance revolucionário limitado. Finalmente, a partir de 1948 até o encerramento definitivo de suas atividades em 1961, a instituição passou a ostentar o nome de Ginásio Técnico Saldanha Marinho.

Na companhia dos irmãos Joaquim e Sebastiana Penteado, o mestre-escola, autodidata oriundo de uma modesta família do interior, lutou até o final da vida para que sua “colmeia” não formasse “aleijões morais”¹³⁸. Ao contrário, difundiu o conhecimento acadêmico num sentido oposto ao positivismo que predominou nos meios científicos do Brasil durante os primeiros anos do século XX. Em lugar da fé na ciência, reconheceu a dinâmica da vida, da natureza e das sociedades, dividindo com Adolfo Lima a ideia de que “um dos objectivos da Educação é transformar o “trabalho”, que a princípio pode

¹³⁷ “A própria experiência de Penteado na direção da Escola Moderna N.1 pode ter representado uma primeira aproximação com o ensino comercial; afinal, como se viu anteriormente, havia uma antiga proposta (que aparecera nos primórdios da divulgação do projeto nos jornais) de cultivar o ensino profissional nas Escolas Modernas, na medida da disponibilidade dos recursos. Mas não há evidências, na historiografia, de que esta proposta tenha prosperado.” PERES, Fernando Antonio. **Revisitando a trajetória de João Penteado: o discreto transgressor de limites.** *Op.cit.* p.139

¹³⁸ “Porque, senhores, convém frisar o seguinte: nesta sociedade em que vivemos, quem pretender levar uma vida coerente, isso é, praticar precisamente o que prega, executar aquilo mesmo que pensa, esse alguém pode contar, inevitavelmente, com os ódios e os rancores de todos aqueles que têm interesse de manter essa sociedade, que outra coisa não produz senão aleijões morais, mantendo uma educação tendente a fazer dos indivíduos manequins que defendam a pátria e se deixem matar pela defesa duns direitos que nunca possuíram, se precipitem apoliticamente sobre outros indivíduos doutras pátrias e se despedacem mutuamente para Gaudio dos grandes banqueiros e dos acionistas dos estaleiros navais e grandes fábricas de espingardas e canhões.” PINHO, Adelino. **Pela educação e pelo trabalho e outros escritos.** *Op.cit.*p.86.

ser doloroso, numa ocupação agradável, num prazer, e, por fim, numa necessidade orgânica”¹³⁹.

Entre os itens reunidos no museu taxonômico de sua escola, consta um *Elanus Leucurus*, o gavião-peneira do interior de São Paulo, cujo nome popular advém do hábito de voar contra o vento. Oxalá uma lembrança dos exemplos de Piotr Kropotkin ou um símbolo das lutas sociais, envidadas por um mestre-escola que colocou seus conhecimentos a serviço da “humanidade fraterna”.

3.3 Pelo trabalho na educação

As escolas racionalistas serão o meio, e a transformação social o fim, de nossos atos, de nossa dedicação, de nossos esforços de hoje e de amanhã e de sempre, enquanto pudermos articular uma palavra, mover um passo, fazer um gesto de força, de energia, de vida!

João Penteadó

Propósitos bem diferentes dos reivindicados por frei Pedro Sinzig levaram Irmão Frederico à modesta casa dos Gattai. O religioso alemão pretendia almoçar em companhia da família imigrante, cujo arrimo, um mecânico italiano, havia consertado seu carro em certa ocasião. Irmão Frederico conhecera Ernesto em Pirapora e não imaginava a “homilia” libertária que o aguardava. Diante do “altar” que ornava a sala, Ernesto exaltou os princípios da acracia, desvelando naquelas pinceladas grosseiras “o ideal anarquista iluminando o mundo”. Não satisfeito, apontou o medalhão com a figura de Francisco Ferrer, o mesmo “herege” que motivara a “cruzada” movida por frei Sinzig em Petrópolis.

¹³⁹ Aforismos de Adolfo Lima, colhidos por Deolinda Lopes Vieira. Acervo do Espólio Deolinda Lopes Vieira da biblioteca do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Nas ocasiões em que os Gattai recebiam visitas de cerimônia, Ernesto costumava exibir orgulhoso o quadro que, mesmo deixando encabuladas as irmãs mais velhas de Zélia, identificava o ideal de humanidade que desejavam. Esse cotidiano familiar, descrito em *Anarquistas graças a Deus*, propõe um retorno a São Paulo dos anos 1920, reconstituindo a cidade e a história de seus trabalhadores a partir do olhar lúdico de uma menina. Entre outros episódios da vida operária, a autora relembra as sessões das Classes Laboriosas em que se podia assistir aos discursos de Edgard Leuenroth, José Oiticica e Oreste Ristori. Esse amigo dileto do casal Ernesto e Angelina emprestaria a Zélia, anos mais tarde, o livro que um jovem romancista baiano autografara para os Ristori. Na qualidade de conselheiro literário, Oreste apresentou a obra de Jorge Amado para a menina que, encantada com a dedicatória rabiscada naquele exemplar de *Cacau*, dava os primeiros passos no mundo das letras e do amor.

Em suas memórias, Zélia relembra com satisfação os dias passados na escola, o desejo pelo aprendizado e o medo de não conquistar um diploma. Entretanto, foi justamente Carolina, a professora avessa aos castigos corporais graves, apesar do costume de arremessar réguas nos pupilos distraídos, quem atentou a pequena para o sentido depreciativo aplicado à ideologia dos Gattai. Diante da indisciplina das crianças, Carolina dissera não querer mais aquela “anarquia” em sua sala de aulas, deixando Zélia perplexa com tamanha vulgarização dos ideais reverenciados entre os seus. Desta forma, recorrendo à solidariedade da mãe, a menina nada entendeu quando Angelina, cuja indignação dera como certa, explicou-lhe aos risos que “a maioria das pessoas pensava assim, usando a palavra anarquia naquele sentido, nada sabendo sobre a verdade do anarquismo. Se a maioria soubesse – suspirava –, se entendesse, não haveria mais problemas no mundo” (GATTAI, 1979, p.173).

Evidentemente, Zélia Gattai se tornou uma mulher cujas perspectivas muito diferem das que estiveram ao alcance de sua mãe, uma operária de pouca instrução. Contudo, ainda que represente um determinado olhar sobre a infância, emitido por uma escritora que viveu circunstâncias incomuns para a maioria das suas contemporâneas, as recordações de Zélia abrem uma janela para a vida das trabalhadoras imigradas durante os primeiros anos do século XX.

Por outro lado, dedicada aos cuidados da casa, filhos e esposo, Angelina abandonou o trabalho fabril após o casamento com Ernesto. Ainda assim, continuou a frequentar na companhia da família as sessões libertárias nas quais cultivavam os sonhos revolucionários.

Quanto mais belo seria o mundo se fosse abolido o poder do dinheiro, minha filha! Um mundo em que todos pudessem se educar. Em que não existissem miseráveis! Um mundo sem armas, sem guerras. Em que existisse apenas amor! (GATTAI, 1979, p.173)

Nas palavras de Zélia, a compreensão de Angelina acerca dos postulados da anarcia aponta tanto para a importância que a educação possui entre anarquistas, quanto o desejo dos trabalhadores em alcançar uma instrução formal. Também se observa a percepção de que a igualdade econômica, com a “abolição do dinheiro”, deveria ser complementada com as condições para que todos “pudessem se educar”. A perspectiva de que a revolução prescindia da educação parece estar presente na concepção de Angelina, ao menos naquela que Zélia nos oferece. Tal educação, entretanto, distingue-se do processo de controle e inculcação que, de acordo com a literatura, caracterizou as escolas da época.

A notícia veio de supetão: iam meter-me na escola. Já me haviam falado isso, em horas de zanga, mas nunca me convencera de que realizassem a ameaça. A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes. Eu me comportava direito: encolhido e morno, deslizava como sombra. As minhas brincadeiras eram silenciosas. E nem me afoitava a incomodar as pessoas grandes com perguntas. Em consequência, possuía idéias absurdas, apanhadas em ditos ouvidos na cozinha, na loja, perto dos tabuleiros de gamão. A escola era horrível – e eu não podia negá-la, como negara o inferno. Considerei a resolução dos meus pais uma injustiça. Procurei na consciência, desesperado, ato que determinasse a prisão, o exílio entre paredes escuras. Certamente haveria uma tábua para desencorajar-me os dedos, um homem furioso a bradar-me noções esquivas. Lembrei-me do professor público, austero e cabeludo, arripei-me calculando o vigor daqueles braços. Não me defendi, não mostrei as razões que me fervilhavam na cabeça, a mágoa que me inchava o coração. Inútil qualquer resistência. (RAMOS, 195,p.104)

Em *Infância*, Graciliano Ramos aborda o pavor que os pequenos nutriam pelo colégio, ameaça constante aos “meninos diabo”. A escola como instituição correccional, clara em seu texto, é complementada pela figura distante e austera do professor público, cujos braços reforçavam o temor pelos castigos. Mesmo aqueles que apresentavam comportamento “encolhido e morno”, não escapavam aos educandários que, contrariamente ao inferno, não podiam ser recusados. Afinal, o processo de desenvolvimento urbano assim exigia. Paralelamente, restava a expectativa de que o sofrimento fosse compensado, no futuro, com um lugar privilegiado na burocracia do Estado ou nas fábricas que começavam a ganhar destaque na economia nacional.

Maurício Tragtemberg (2004) emprega o termo “pedagogia burocrática” para designar a acumulação mecânica de informações no espaço da escola. Assentado na ideia de que as posições hierárquicas são ocupadas com base no grau de competência, tal conceito embasa a competitividade que regula o mercado de trabalho. Nesse sentido, a preparação para uma boa colocação profissional exige, também, uma habilidade de ajustamento ao sistema de promoções seletivas que norteiam a capacitação escolar. Tal adequação demanda o recalçamento das opiniões em contrário, subordinando, inclusive, o trabalho docente à burocracia dos programas curriculares que passam a receber, nessa lógica, uma importância maior que o desejo, a necessidade e a curiosidade dos estudantes.

Tragtemberg destaca ainda que “a escola não cria a divisão de classes, mas contribui para essa divisão” (2004, p.56). Assim, quando assume a responsabilidade pela capacitação da mão de obra, o sistema educacional passa a ocupar um lugar privilegiado na manutenção das relações sociais, inculcando a ideologia hegemônica ao reproduzir as relações de dominação. Enquanto aparelho ideológico, a escola se iguala ao sindicato burocratizado, ao partido político, às Igrejas e todas as instituições organizadas com base na assimetria entre seus membros.

A Escola Moderna de São Paulo foi criada com o propósito de oferecer um contraponto à segregação entre os que pensam e os que fazem, rejeitando o monopólio da instrução pelo Estado ao devolvê-la aos seus maiores interessados.

O Estado apoderou-se da Escola e é inútil fazer-lhe o processo. Esta guerra, a mais terrível, calamitosa e desgraçada das guerras é obra da

Escola à serviço do Estado. Pois bem; a estas escolas que só preparam para a morte opôs Ferrer e sua Escola Moderna que preparava para a vida. Com a sua Escola propunha educar as gerações infantis em princípios inteiramente novos, em bases completamente racionalistas, em conhecimentos concretos. Uma educação despida de preconceitos, alheia à moral corrente do venha nós, baseada nos fatos e nos fenômenos naturais, mas na observação e na crítica racional. (PINHO, 2012, p.92)

Na proposição de Adelino de Pinho, a I Guerra Mundial não adveio somente do avanço capitalista, mas também do resultado de uma educação ao serviço das desigualdades. Ao apontar a Instrução Racional como pedagogia capaz de elevar nossas consciências, Pinho acentua a importância da Instrução Social na formação das crianças. Para os libertários, o despertar dos jovens para os problemas coletivos representa um princípio ético, assentado na superação de um modelo que possuiu o objetivo “de corromper o espírito da humanidade e desviá-lo do caminho do progresso, sustentando indefinidamente o domínio dessas chagas daninhas que são verdadeiras peias morais e intelectuais para a marcha ascendente do progresso” (PINHO, 2012, p.91).

Ainda de acordo com Adelino de Pinho, os mestres devem se insurgir contra as estruturas de controle, cultivando entre os estudantes a revolta em lugar da obediência. Dessa maneira, deixarão de lado o papel de “instrutores de soldados”, permitindo que a escola não se transforme em “antessala do quartel”¹⁴⁰. A documentação reunida pelo Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo permite a apreciação das estratégias envidadas por João Penteado para transformar sua pequena “colmeia” numa trincheira de resistência social¹⁴¹, tal como seu companheiro libertário sonhou.

¹⁴⁰ “Os professores primários transformaram-se numa espécie de instrutores de soldados e a escola surgiu como antessala do quartel.” PINHO, Adelino de. **Pela educação e pelo trabalho**. *Op.cit.p*, 93.

¹⁴¹ “O acervo, doado por parentes de João Penteado, possui cerca de 37.610 documentos administrativos e pedagógicos; 900 fotografias soltas e 24 álbuns de formaturas e outros eventos escolares, num total de 4.800 fotos; filme sobre eventos comemorativos e atividades esportivas; 300 exemplares dos jornais elaborados por professores e alunos; 200 manuscritos do fundador; e cerca de 167 peças museológicas, como quadros, objetos do antigo laboratório para o ensino de ciências, da geografia, maquinário das aulas de datilografia, projetor de imagens de 16mm, entre outros, além de móveis utilizados na escola, como estantes e carteiras. (...)” MORAES, Carmem; *et alii*. **Inventário de fontes das escolas dirigidas pelo educador anarquista João Penteado (1912-1961): dimensão pedagógica e contribuição para a história da relação trabalho e educação no Brasil**. *In Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, Vol.11, Jan/Abr.2011, p.121.

Conforme avaliamos no primeiro capítulo do trabalho, Bakunin propôs uma educação física, intelectual e social a partir do conceito de Demopedia formulado por Proudhon. Com base nesse cabedal, Robin e Ferrer desenvolveram experiências pedagógicas que exerceram grande influência sobre João Penteadó, Adelino de Pinho e Florentino de Carvalho, anarquistas que se destacaram na administração das Escolas Modernas brasileiras.

Nesta última etapa do estudo, buscamos identificar tal influência através da análise dos jornais produzidos pela Escola Moderna n.1. Ao especificarmos como *O Início* acentuou o papel dos estudantes na construção de seu próprio conhecimento, pretendemos reconhecer como os professores da Escola Moderna permitiram que as crianças desenvolvessem a consciência de classe necessária à revolução social. Também o *Boletim da Escola Moderna* aponta para o entendimento de que o ato de educar não deve compreender uma responsabilidade exclusiva dos adultos. Para João Penteadó, seu diretor, as crianças precisam participar, de acordo com suas condições, dos debates sobre a sociedade e os acontecimentos contemporâneos.

Ao observarmos os artigos do *Boletim da Escola Moderna*, verificamos que os jornais escolares registram a colaboração dos sindicatos operários na implantação da Instrução Racionalista. Sobre esse aspecto, o *Boletim* destaca:

O Sindicato de Resistência dos Laminadores de São Caetano resolveu, em assembléia realizada em Agosto deste anno, dar um auxilio de 10\$000 mensaes para a manutenção da Escola Moderna. Sabemos mais que o mesmo sindicato pretende crear uma escola racionalista para a instrucção e educação dos filhos dos companheiros daquela organização e da infancia proletária da localidade. Tão bello procedimento é o dos obreiros do Sindicato dos Laminadores de S.Caetano que se torna digno de imitação por parte das outras associações operárias. Oxalá esse acto tenha imitadores. (Apócrifo, **Boletim da Escola Moderna**, 13-10-1918)

Tal financiamento corrobora nossa hipótese de que a Escola Moderna pode ser compreendida como uma ação revolucionária, uma tática empreendida pelos sindicalistas revolucionários com o intuito de potencializar a luta sindical. Nesse sentido, a difusão da Pedagogia Libertária demonstra que o núcleo específico anarquista de João Penteadó não pretendia assumir o controle das organizações proletárias, mas

fazer com que ultrapassassem o campo das conquistas imediatas ao preparar as próximas gerações para a revolução social.

Tal convicção de que a consciência de classe não se desenvolve a partir do discurso, mas da ação, impunha a politização do espaço da escola. Desse modo, a Instrução Racionalista, implantada com o apoio material e humano dos sindicatos, aponta uma perspectiva de futuro na qual a influência da “vanguarda” sobre a “retaguarda”, conforme os teóricos do socialismo autoritário desejam organizar os explorados¹⁴², será definitivamente preterida pelas iniciativas de autogestão entre indivíduos livremente associados.

Nesse sentido, *O Início* ofereceu aos professores e estudantes da Escola Moderna uma maneira de associar transmissão e produção do conhecimento, constituindo uma alternativa à ausência de oficinas que poderiam evitar a separação entre o ensino e a aprendizagem. As aulas-passeio descritas no jornal, para explorarmos outro exemplo, apontam para a tentativa de fugir à simplificação dos programas, estimulando os estudantes a encontrar, a partir da imersão no espaço físico da cidade, a curiosidade necessária ao interesse pelos temas científicos e artísticos. Dessa maneira, a associação entre saber e fazer, aspecto central da “filosofia do trabalho” de Proudhon, assumiu a condição de componente curricular da Escola Moderna.

O que pretendemos demonstrar é que a exemplo das revistas *L’Education Intégrale*, fundada por Paul Robin, e *L’École Rénovée*, editada pelo comitê dirigido por Francisco Ferrer¹⁴³, a Escola Moderna contou com as modestas publicações de *O Início* e do *Boletim da Escola Moderna*.

¹⁴² “Que todos os membros de um partido político devam ser considerados intelectuais, eis uma afirmação que se pode prestar à ironia e à caricatura; contudo, se pensarmos bem, veremos que nada é mais exato. Dever-se-á fazer uma distinção de graus; um partido poderá ter uma maior ou menor composição do grau mais alto ou mais baixo, mas não é isso que importa: sim, a função, que é diretiva e organizativa, isto é, educativa, intelectual.(...)” GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. *Op.cit.* p.17.

¹⁴³ “A própria imprensa anarquista, entretanto, traduzindo e publicando artigos ou trechos de artigos de educadores libertários ou notícias sobre experiências realizadas no âmbito do ensino, ampliava a possibilidade de informação. Registra-se, também, que essa imprensa, às vezes, era responsável pelo fato de novas iniciativas serem conhecidas simultaneamente na Europa e no Brasil. É o que aconteceu com a revista *L’Educatio Intégrale*, fundada por Paul Robin. Essa revista apareceu em outubro de 1903, em Paris, e na edição de 24-10-1903 o *Amigo do Povo* publicava, na íntegra, a tradução do seu

Sob a responsabilidade dos estudantes, *O Início* foi mantido com recursos da própria comunidade, não conseguindo se tornar uma publicação mensal. Assim, alcançou apenas três edições ao longo dos sete anos de funcionamento da Escola Moderna. Em seu primeiro número, o *Boletim* explica o encerramento das atividades de *O Início*, alegando dificuldades financeiras para a manutenção simultânea das tiragens, ainda que seus editores reafirmassem o interesse na retomada do jornalzinho das crianças. Tal desejo, a exemplo do que sinalizamos anteriormente, demonstra a importância que João Penteado conferia ao exercício da imprensa na habilitação dos pequenos “para o progresso moral e intellectual da Humanidade”¹⁴⁴.

Ao analisar as edições de *O Início*, Francisco Foot Hardman sinaliza os poucos recursos da Escola Moderna, destacando que “a precariedade material era evidente (apesar de contarem, juntas, com cerca de 150 alunos, na época de seu fechamento pelo governo) a julgar pelas doações recebidas por ocasião de uma quermesse beneficente: 1 vidro de Água Florida; 1 caixa de figos; 1 lata de tomate; 1 lata de azeitonas; 1 lata de marmelada; 1 caixa de sabonetes; 1 caixa de papel e 6 tigelas; 2 chapéus de palha; 4 gravatas e uma bengala; 9 garrafas de licores; 3 pratos de finos doces; 2 pacotes de charutos; 1 garrafa de Capilé; 1 segredo; 2 frascos de Água de França; 1 brinquedo; 104 doces, bombons etc.; 1 rica toalhinha de crochê; 1 pincenê; 2 exemplares de Evolução, Revolução e Ideal Anarquista; 6 xícaras e 6 xívenas; 1 garrafa de cerveja e 1 salva” (FOOT HARDMAN, 1983,p.71).

De certo, a falta de recursos não atingiu apenas as publicações da Escola Moderna. Também *A Plebe* chegou a necessitar da solidariedade operária, dependendo de quermesses para garantir a soma necessária à sua manutenção. Tais circunstâncias

Programa, recebido anteriormente, é claro, junto com outra publicação.” LUIZETTO, Flávio. **Cultura e Educação Libertária no Brasil no início do século XX** In **Educação e Sociedade**. *Op.cit.*p.63.
 “Prosseguindo de outro modo sua obra, criou[Ferrer] em Paris a Liga internacional pela educação racional da infância, presidida por Anatole France, e lançou uma revista, L'École Rénovée, editada em Bruxelas tendo por projeto um plano de extensão internacional da Escola Moderna de Barcelona.” SAFÓN, Ramón. **O racionalismo combatente Francisco Ferrer y Guardia**. *Op.cit.*p.32.

¹⁴⁴ “O Início, publicação dos alumnos desta escola, que devia hoje reaparecer, ficou substituído pelo Boletim da Escola Modenna, em virtude de não ser possível a publicação de dois jornaes, que embora pequenos, accarretar-nos-iam despezas além das possibilidades no momento actual. Isso, porém, não impede de tornar a fazer-se a publicação d'O Início, mais tarde, quando as cousas melhorarem. E é esse o nosso desejo, porque entendemos que os alumnos também precisam de exercitar-se na imprensa, afim de se habilitarem para a luta do pensamento na sua cooperação para o progresso moral e intellectual da Humanidade. Ahi fica, pois, a explicação.” (Apócrifo, **Boletim da Escola Moderna**, 13-10-1918)

demonstram as vicissitudes enfrentadas pelos organismos ligados à propaganda libertária. Conforme demonstra Foot Hardman, um dos eventos em apoio de *A Plebe* contou com representações teatrais, exposições zoológicas, exercícios de ginástica, *cinematographo*, sorteios, corridas de regatas, natação e bicicletas, baile no Jardim da Acclimação e um *Match de Foot-Bal* no qual “os valorosos quadros de S.A. República e Saturno F.B.C.” disputaram a taça “Escola Moderna” (FOOT HARDMAN, 1983, p.40).

No caso de *O Início*, as dificuldades econômicas foram explicadas na terceira edição do jornal. Sobre o hiato entre as publicações as crianças afirmam:

Sai hoje, após tanto tempo, o terceiro número de nosso modesto jornalzinho. Mas a culpa da demora, como os leitores já sabem, não é nossa. É ainda uma das consequências da crise, que tudo estraga nestes tempos. O papel está caro e o arame não dá para tanto. Assim, pois, que remédio? E' a gente fazer o que póde. Depois não é só O INÍCIO que sofre. Quantos jornais não há por aí, que hoje não podem manter regularidade na publicação? Demais, O INÍCIO, apesar de sério, é jornal de crianças, e as crianças, como é sabido, não têm dinheiro para muita cousa. Todavia, ainda assim, O INÍCIO sai agora e continuará a sair sempre que possa, conservando a mesma feição e o mesmo espírito. Feito por meninos e para meninos, fará o possível para edificar os corações de seus leitores, estimulando-os para a virtude e para a conquista do bem estar e da felicidade na terra. E isso, caros leitores, já não é pouco nestes tempos em que o militarismo tende a dominar as nações levando-as umas contra as outras numa furia insana. O INÍCIO aí está em seu terceiro numero, e agora promete sair com regularidade. E esse é o nosso desejo. (Redação, **O Início**, 19-08-1916)

Não obstante a supressão de *O Início*, também o *Boletim da Escola Moderna* enfrentou complicações fatídicas à sua circulação, restringindo-se a quatro edições, sendo as duas últimas impressas conjuntamente. O *Boletim* privilegiou a divulgação dos balancetes financeiros, listas de alunos matriculados e demais informações sobre o calendário letivo. Contudo, os artigos voltados para o esclarecimento acerca dos propósitos da Instrução Racionalista receberam atenção e espaço privilegiados, transformando o *Boletim* numa referência para o estudo da Pedagogia Libertária no Brasil.

Igualmente importante para a compreensão das expectativas da Escola Moderna n.1, um manuscrito encontrado junto aos papéis do diretor da instituição traz ao nosso conhecimento os equipamentos da escola. Tal registro, que arrola cinquenta e nove

itens, dentre os quais figura um quadro de Ferrer, apresenta um pouco da rotina escolar, tal como as descrições e os exercícios epistolares que, presentes em *O Início*, destinavam-se ao aprimoramento da escrita dos estudantes.

Nesses exercícios epistolares, além de treinarem a gramática e a construção textual, os alunos refletiam sobre os acontecimentos da época, aprimorando o senso de observação e a perspectiva de classe. Ao lado de uma epígrafe de Reclus, segundo a qual “dentro de uma farda não há lugar para um coração”, a coluna *Exercícios Varios* traz a lume o ponto de vista dos estudantes acerca da I Guerra Mundial.

Um desses dias conversava eu com um dos meus amigos sobre a guerra, e ele me perguntou:

- Qual é a tua opinião sobre esta guerra infernal?

- Eu, meu querido amigo, que queres que eu te diga? O meu desejo é, em primeiro lugar, acabar com esses governadores, imperadores, reis e finalmente com burgueses de todas as classes, que são os causadores desta monstruosa catástrofe, na qual tantas pessoas inocentes morrem deixando suas famílias num mar de tristeza e desconsoações, como por exemplo acontece às famílias desses que foram d'aqui para aquele tremendo matadouro. Deixaram aqui mulheres e filhos na mais espantosa miséria. E por quê? Para defender o quê? – Nada! ... Somente para morrerem como cães naquele matadouro infernal, onde sucumbem milhares e milhares de seres humanos por causa desses vagabundos de que te falei. (João Bonilha, *O Início*, 19-08-1916)

Como analisado anteriormente, os defensores do anarquismo de massas entendem que a violência armada deve ser empregada exclusivamente na defesa da revolução social. De acordo com tal proposição, João Penteado afirma que a emancipação da classe “precisa ser feita mais pela inteligência e pelo coração que pelos cegos instintos”¹⁴⁵. Portanto, o educador não poupou esforços para fazer com que os estudantes da Escola Moderna substituíssem as metralhadoras pelas máquinas de escrever¹⁴⁶.

¹⁴⁵ “Pois bem: a instrução é o caminho que nos conduzirá ao grande objetivo, que só alcançaremos pela revolução. Mas esta precisa ser feita mais pela inteligência e pelo coração que pelos cegos instintos, a menos que não queiramos perder a oportunidade de uma completa e decisiva vitória.” (João Penteado, *A Guerra Social*, 03-04-1912)

¹⁴⁶ “Entretanto, ainda a metralhadora e a maquina de escrever disputam entre si a primazia no mundo em que vivemos, disputando ambas a nossa preferência, estima e admiração, cada uma delas querendo ser mais importante que a outra.” Fragmento do original intitulado *A maquina de escrever e a*

Outra redação, escrita pelo estudante Luiz Cardoso, também questiona o ingresso dos trabalhadores no “matadouro” da guerra. Sempre em consonância com os escritos de João Penteado, para quem o conflito não era “senão o fruto de um lento e premeditado trabalho elaborado nas escolas oficiais das nações conflagradas”¹⁴⁷, os meninos conclamam seus colegas a recusar a propaganda militarista.

Recebi a tua carta pela qual me pedias que eu te dêsse a minha opinião dizendo se obrarias bem ou mal indo para a guerra servir os barrigas cheias. Meu amigo, o que eu te digo é para não íres, porque tu tens a tua família, na qual deves pensar e não na pátria, que não te dá de comer se tu não trabalhares. É por isso que eu acho melhor que tu não vás. E assim viverás socegradamente ao pé de teus pais, e não os deixarás tristes. Pois tu bem sabes quanto eles sofreram para te sustentar até essa idade própria para deixar a tua família contente, queres seguir para o matadouro, sem saber se tu voltarás ou não! E por isso eu penso que não deves ir. Assim nós poderemos nos divertir e viver porque a pátria não interessa nada a nós. (**O Início**, 19-08-1916)

Na sequência do artigo escrito por Luiz Cardoso, onde novamente são apontados os vínculos entre o conflito mundial e as necessidades expansionistas do Capital, consta um pequeno texto intitulado *O Cavallo*.

O cavalo é um animal, porque é um ser vivo, sensível á dor e ao prazer, que se move por si em busca do proprio alimento; é vertebrado, porque mama em pequeno; é herbivaro porque se alimenta de herva; é paquiderme, porque é herbivaro, tem ossos, estomago simples, pele espessa e não ruma; é domestico e util, porque se deixa amansar pelos homens a quem ajuda no serviço do campo e da viação. (EDMUNDO MAZZONE, **O Início**, 19-08-1916)

Ao apresentar esse animal como um ser “domestico útil, porque se deixa amansar pelos homens”, os editores de *O Início* estariam fazendo, possivelmente, uma

metralhadora, com data 12 de novembro de 1963. Integra o acervo João Penteado do Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo.

¹⁴⁷ “A guerra européia aí está, com todos os seus horrores, para provar da maneira mais frisante, mais forte e mais inconcussa o que acabamos de afirmar. Ela não é senão o fruto de um lento e premeditado trabalho elaborado nas escolas oficiais das nações conflagradas, que preparam surdamente os espíritos e seus cidadãos para a tremenda e vergonhosa luta que tem posto em jogo todas as forças destruidoras inventadas pela perversidade humana levando a dor, a miséria, o desconforto e a morte a toda parte.” (João Penteado, **A Vida**, 31-12-1914)

alusão aos trabalhadores que, sensíveis “a dor e ao prazer”, deixavam-se seduzir pelas honrarias dedicadas aos voluntários engajados como soldados.

O que o estudo salienta nesses trabalhos é que os estudantes reconheciam no nacionalismo um valor prejudicial à construção da humanidade fraterna. Desse modo, assim como na escola de Barcelona, compreendiam que a tecnologia e o conhecimento devem estar a serviço da sociedade, não o contrário. Vale lembrar, mais uma vez, que nas duas primeiras décadas do século XX, o internacionalismo dos libertários se contrapunha ao nacionalismo dos setores conservadores, que encontravam nesse discurso um álibi para coibir as atividades dos militantes estrangeiros. Somente a partir dos anos trinta, com a ascensão do socialismo autoritário, o nacionalismo se transformou numa bandeira de esquerda, uma vez que os seguidores de Marx acreditam na necessidade do desenvolvimento da revolução democrático-burguesa como pré-condição para a revolução socialista¹⁴⁸.

O presente estudo destaca que os passeios descritos pelos estudantes em *O Início*, assim como a defesa do internacionalismo, também aproximam a Escola Moderna do seu paradigma ferretiano.

No sábado, dia 6 de março, nós nos reunimos todos às 7 horas da manhã na nossa Escola e cantamos os hinos “A Mulher” e o “Primeiro de Maio”. Depois meia hora saímos, e descemos a rua Catumbi, tomamos a travessa do mesmo nome, fomos pela rua dos Prazeres, descemos a rua Cachoeira e seguimos uma rua cujo nome eu não sei. Eu vi pelo caminho uma pontesinha na travessa da rua Catumbi. Lá o nosso professor nos explicou que troncos da taquara se chamam rizônia e que esses troncos caminham debaixo da terra. Ao chegarmos ao rio Tietê vimos barcas dentro e fora do rio. Um menino estava nadando vestido de calças no meio do rio. Vimos as barcas no meio do Tietê e também uns meninos caçarem peixes. Depois brincamos de Caracol e Seranda-Serandinha. O João Bento, o Bruno, o Ernesto, o Carlos Chiesa e o Abílio Bento recitaram. Na ida vimos um cavalo morto e o Miniere botou flores em cima dêle. O professor disse que o Miniere fez bem de botar flores em cima do cavalo morto. Na volta o professor nos

¹⁴⁸ “É nesse sentido que as posições do Partido Comunista Brasileiro e, por decorrência, do BOC [Bloco operário Camponês] são influenciadas por essa perspectiva de realizar a revolução democrático-burguesa. É o que estará presente na concepção e na organização da ANL – Aliança Nacional Libertadora – em 1935. Concebia-se essa organização como uma frente ampla que uniria operários, camponeses, estudantes e as camadas intelectuais progressistas, visando realizar a revolução democrático-burguesa como condição preliminar para se caminhar na direção de uma revolução socialista (cf. GHIRALDELLI Jr. 1990)” SAVIANI, Demerval. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1991.p.62

mandou pegar uma varinha com flores e pegamos também taquaras de bambú. O Abílio Bento fez um estoque para mim. Na ida e na volta nos sentamos em cima dum ventilador de exgôto. Chegámos à nossa Escola quando faltavam 25 minutos para as dez horas. Depois o professor nos deu os cadernos e fomos embora para nossas casas. (EDMUNDO MAZZONE, **O Início**, 04-09-1915)

Através da redação do menino Edmundo Mazzone, verificamos que a visita ao Tietê possibilitou tanto a apreciação lúdica das belezas naturais, quanto a busca de explicações científicas para a realidade vivenciada durante o passeio. A socialização através das brincadeiras infantis e as demonstrações de solidariedade, somadas ao momento de descanso sobre o ventilador de esgoto, apontam para a aplicação da Instrução Integral.

No que se refere à Instrução Física, destacamos não somente a caminhada em si, mas também os entretenimentos caracol e ciranda-cirandinha como uma maneira de exercitar as crianças. Mais que uma questão de saúde e higiene, as atividades físicas evitavam que os pequenos fossem tratados como “plantas de estufa”, reunindo os vigos necessários ao trabalho produtivo no futuro.

Com relação à Instrução Intelectual, observamos as explicações do mestre sobre o vegetal, que julgamos tratar-se de algum espécime de rizoma, além da suposta contemplação das belezas naturais do rio em contraste com os problemas causados pela urbanização. Possivelmente, o descanso sobre o ventilador de esgoto não constituiu um elemento fortuito no trajeto. Nesse sentido, seria oportuno especular que o professor, dando maior sentido à atividade, desejasse contrapor os encantos do Tietê aos dejetos provenientes da área urbana, antevendo, quem sabe, os prejuízos que a indústria e o crescimento populacional trariam ao meio ambiente.

Antônio Lima, professor de ciências na Escola Oficina de Lisboa, acrescenta que o condicionamento das explicações à curiosidade dos estudantes constitui uma prática comum aos educadores Racionalistas. Num artigo do *Boletim da Escola Oficina*, o irmão do prestigiado educador Adolfo Lima esclarece que:

O assunto a tratar, é feito pelo aluno, pelos factos diários da vida escolar, em volta de nós, na natureza. (...) Não usamos portanto o livro, a lição de cor, a lição marcada; estas conduzem quási sempre, parece-

nos, a uma má vontade, uma não aceitação agradável da aula. (Antônio Lima, **Boletim da Escola Oficina n.1**, Abril de 1918)

Finalmente, as demonstrações de solidariedade oferecidas pelos meninos Miniere, que deposita flores sobre o cadáver do cavalo, e Abílio Bento, que providenciou um estoque de flores para o autor do texto, conferem representatividade à Instrução Social. Assim, abordando a questão num artigo de *A Sementeira*, Paul Robin argumenta que o exemplo constitui a maneira mais adequada para a elevação dos espíritos infantis, uma vez que as crianças tendem a repetir as ações daqueles que as cercam. Dessa maneira, “a criança sempre rodeada de bons sentimentos, bons os terá para todos; bem tratada, tratará bem todos os outros, será serviçal para com todos, sobretudo para com os mais fracos, como os mais fortes o são para com ela” (Paul Robin, **A Sementeira**, 01-09-1916).

Tais considerações do educador francês remetem à obra *O apoio mútuo* (1989), na qual Piotr Kropotkin inverte a lógica competitiva que, em geral, determina as interpretações da teoria darwiniana¹⁴⁹. Em lugar do Estado, percebido como devastador e onipotente, o libertário russo prescreve a cooperação voluntária como único remédio social. Por outro lado, destacamos também, a partir da execução do hino *A Mulher*, a valorização do papel feminino, ainda discriminado no Brasil de princípios do século XX. Contudo, supomos que sua execução, conjugada ao cântico *Primeiro de Maio*, denota a convicção de que a coeducação dos sexos integra uma luta mais ampla, de maneira que a equivalência entre homens e mulheres não se restrinja aos que podem deixar os serviços domésticos a cargo de empregados.

A pesquisa sinaliza, ainda, uma possível influência de Élisée Reclus sobre a abordagem do professor. Em *O homem e a terra*¹⁵⁰, o anarquista francês defende uma

¹⁴⁹ “Em sua extraordinária obra *O apoio mútuo*, Kropotkin mostra que no reino animal, tanto quanto na sociedade humana, a cooperação – por oposição às lutas intestinas – opera no sentido da sobrevivência e da evolução das espécies. Ele demonstra que, ao contrário do Estado devastador e onipotente, só o apoio mútuo e a cooperação voluntária constituem os princípios básicos de uma vida livre, fundada sobre o indivíduo e a associação.” GOLDMAN, Emma. **O indivíduo, a sociedade e o Estado, e outros ensaios**. São Paulo: Edra, 2007, p.39

¹⁵⁰ Em 2012, a Editora Imaginário lançou alguns ensaios que correspondem a fragmentos da obra *O homem e a terra*, publicada em Paris no ano de 1905. Em nosso estudo, recorreremos a tais edições, dentre as quais destacamos *Educação*, que corresponde ao capítulo XI, livro IV, do volume VI de *O Homem e a terra*.

educação ambiental ancorada no empirismo do estudo das ciências, superando o mecanicismo da aprendizagem mnemônica. Assim, ao caminhar pelas ruas de São Paulo, as crianças poderiam participar de uma experiência concreta, em torno da qual refletiriam sistematicamente, ou intuiriam criativamente, sobre os fenômenos e características do espaço em sua volta.

Para Piotr Kropotkin e Élisée Reclus, a educação deve ser compreendida como sinônimo de descoberta, entre as quais a maior de todas será o aprendizado de sermos nós mesmos. Nesse sentido, compete aos educadores colaborar para que as crianças aprendam a aprender. Afinal, tomando consciência do mundo e da própria individualidade, tornar-se-ão senhoras de si. Ao reconhecer que a educação, tal como a liberdade, constitui uma construção coletiva, os educadores da Escola Moderna fizeram valer a conclusão, presente na obra dos eminentes geógrafos, segundo a qual o “homem é a natureza tomando consciência de si.”¹⁵¹

As festividades organizadas por João Penteado, além de ocuparem um espaço considerável nas páginas dos jornais escolares, indicam que as Escolas Modernas mantinham estreita relação, conforme podemos observar num artigo que descreve a visita dos estudantes da Escola Moderna n.2 ao educandário do Belenzinho.

A festa realizada no dia 14 do corrente pela nossa Escola esteve devéras magnífica, produzindo a mais bela impressão no espirito da assistencia que não nos regateou aplausos. O salão da Sociedade Leale Oberdank esteve repleto e a quermesse bastante animada. No desempenho do programa tomaram parte, também os alunos da Escola Moderna N.2, que nos ajudaram no côro, cantando alguns de nossos hinos escolares e recitando belas poesias. A sessão foi aberta com uma “ouverture” pela orquestra “Grupo Chileno”, que se desempenhou perfeitamente. Em seguida foi cantado, em côro, o “Canto dos Operarios”, original de Neno Vasco. Depois seguiram-se outros hinos: “A’s Criancinhas”, “A Mulher”, “A Força” e “A Instrução”, que foram cantados em conjunto. Além dêsses, foram cantados outros hinos: “Ladainha” e “De Manhã”, acompanhados de música e gesticulação,

¹⁵¹ “Toda sua última obra, *L’Homme et la Terre*, é um hino ao progresso contínuo da humanidade, um testemunho de seu otimismo em relação ao futuro e, em suma, à consciência que a anarquia atingirá. A sua luta contínua é toda dirigida a afirmar o princípio inalienável segundo o qual todo ser humano possui de lutar por sua própria felicidade bem como felicidade alheia. Porque tudo isso é a natureza. Não é por acaso que ele abre o seu último livro com essas palavras: “O homem é a natureza que toma consciência de si mesma.” CODELLO, Francesco. **A Boa Educação: experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neill**. tradução: Silene Cardoso. São Paulo: Editora Imaginário, 2007, p.228.

tomando parte no c6oro os nossos colegas Antonieta Moraes, Catarina e Marcelina Bari, Elisa Santiago, Lucilia Haas, Edmundo Mazzone, Edmundo Scala, Ernesto Tozzatto, Bruno Bertolaccine e Francisco Tognoli, A aluna Antonieta de Moraes executou a can6oneta “A’s Escondidas”, acompanhada pela orquestra, saindo-se muito bem. (...) Foi representada a alegoria “Brinquedo das Arvores”, tomando parte no c6oro Ernesto Tozzatto, Edmundo Scala, Edmundo Mazzone, Bruno Bertolaccine, Antonieta de Moraes e Catarina Bari. No desempenho da com6edia “A Quest6ao”, original de nosso professor, tomaram parte Bruno Bertolaccine, Edmundo Scala, Pedro Passos e como comparsas Edmundo Mazzone, Francisco Tognoli, Antonieta Moraes, Ernesto Tozzatto e Catarina Bari. (...) O festival foi encerrado com o canto do hino A Instru66ao, seguindo se logo uma bela confer6encia pelo professor Adelino Pinho, da Escola Moderna N.2. (Ap6ocrito, **O In6icio**, 04-09-1915)

Nessas cerim6onias, os estudantes celebravam o apoio m6utuo atrav6es da a66ao, como se observa no aux6ilio prestado pelas crian6as do Br6as ao coro escolar de seus anfitri6oes. Adelino de Pinho, para refor6ar os exemplos de solidariedade, encerrou a atividade proferindo uma confer6encia. O *Canto dos Oper6arios* de Neno Vasco, outro integrante do c6irculo anarquista de Jo6ao Penteado, comp6os o repert6orio selecionado pelos pequenos, entre os quais encontramos, mais uma vez, o hino *A Mulher*.

O gosto pelas atividades teatrais, presentes nas solenidades, a exemplo da Escola-Oficina de Lisboa, aponta para o cuidado dos mestres em rela66ao 6a associa66ao entre o pensar e o fazer. Ao requerer o exerc6icio da mente e do corpo, as encena66oes permitiam que os jovens percebessem que tais habilidades n6ao possuem uma hierarquia entre si, equivalendo-se na medida em que somente o conjunto de iniciativas concebe o espet6aculo. O livre acordo, a busca do bem comum, a solu66ao coletiva das dificuldades e a integra66ao entre diferentes vontades e aptid6oes tamb6em ensinavam, pela pr6atica c6enica, que n6ao h6a lugar para a dicotomia entre saberes.

Dessa forma, os educadores libert6arios pretendiam demonstrar que o trabalho de todos, sem exce66ao, pode instituir a igualdade e o direito de participar na tomada das decis6oes, fazendo valer, numa analogia, a m6axima bakuninista segundo a qual “quem n6ao trabalha n6ao come!”¹⁵².

¹⁵² “E 6a para realizarmos este ideal nobre e elevado de felicidade, de liberdade e de magnanimidade social que precisamos do esfor6o e da colabora66ao de todos os trabalhadores intelectuais e manuais exortando-os a uma aproxima66ao que se imp6oe evidenciada pela luz nova que brotou da celebrada f6ormula revolucion6aria russa: quem n6ao trabalha n6ao come!” PINHO, Adelino de. **Pela educa66ao e pelo trabalho**. *Op.cit.*, p. 75.

Numa redação editada em *O Início*, o menino Pedro Passos esclarece, em contrapartida, as circunstâncias em que se deu a visita de retribuição à Escola Moderna n.2. Nela, o estudante destaca que:

Sábado, dia 20 de junho de 1914, nós fomos visitar á escola Moderna N.2, da qual é professor Adelino Pinho. Saimos daqui a uma hora, decemos à rua Saldanha Marinho e pegamos a Avenida Celso Garcia. Nela vimos dous carriteis grandes de canos para encanamento de gaz e mais dous pequenos, de arame grosso, para a rêde elétrica. Eu vi também uma preta tocando viola na mesma avenida. Depois chegamos ao jardim da Concordia e vimos o teatro Colombo. A'frente dele vimos belos anúncios de fitas cinematográficas. Dali nos dirigimos á Escola Moderna N.2. Nela nos demorámos até ás duas e meia. Fomos bem recebidos. Os meninos de là recitaram e cantaram e nós tambem fizemos a mesma cousa. O Professor Adelino Pinho tambem recitou e nos fez uma saudação. Na volta o Carlos Lampo descontentou ao nosso professor, por que brigou com um pobre menino que estava distribuindo anúncios na rua. Foi bom o passeio. Eu gostei de ouvir os cantos e recitativos daqueles colegas. (*O Início*, 04-09-1915)

Ao registrar a cordialidade com a qual foram recebidos, o autor faz referência ao descontentamento do professor com Carlos Campos, estudante que se indispôs com “um pobre menino que estava distribuindo anúncios na rua”. Entretanto, apesar de registrar a reprimenda, provavelmente aplicada por questões de solidariedade, Pedro Passos emprega um termo pejorativo à mulher que cruzou o caminho das crianças. Tal forma de tratamento, vulgarmente empregada à época, sugere que as questões étnicas careciam receber maior ênfase na Escola Moderna.

Ao observarmos os sobrenomes dos estudantes matriculados, assim como as fotografias em que João Penteado e Adelino de Pinho posam com seus pupilos, suspeitamos que velhos preconceitos perpetuavam-se nas jovens consciências, majoritariamente vinculadas ao processo de imigração¹⁵³. Para completar tal dificuldade de aceitação, análoga à de gênero apontada por James Guillaume, os libertários negros

¹⁵³Entre os estudantes matriculados na Escola Moderna, segundo o segundo número de *O Início*, constam as crianças Tereza Saguado, Urbano Urbane, Caetano Casela, Lidia Tutí, Ida Rigbetto, Sara Rosa Lopes, Joaquim de Amorim, Eugenio Cavassi, Antonia Peres, Antonio Silva, Persio Prevedelo, Jose Ferreira, Orestes Biorcatte, Luiz Vicente, Brasilina Mazzine, Alzira Tura, Alcides Ribeiro de Castro, Lourdes Ribeiro de Castro, Acacio Guedes, Dina Galante, Renato Galante, Cesario Cavassi, Miguel Bueno, Guilherme Sanchez, Rafaela Marques, José Cardoso, José Marascalchi, Ernesto Tozzatto, Edmundo Mazzone, Nilo Leuenroth, Catarina Bari, José Monteiro, Bruno Bertolaccine.

não alcançavam grande número, apesar de Domingo Passos¹⁵⁴ ter se tornado um dos mais atuantes em seu tempo.

Nossas pesquisas apontam para o fato de que os exercícios epistolares tinham o propósito de permitir que as crianças aprendessem, “de modo prático, a escrever seus pensamentos”¹⁵⁵. Entretanto, considerando nossa hipótese de que a abertura de escolas constituiu uma ação revolucionária¹⁵⁶, supomos que tais “pensamentos” contemplavam o futuro da militância político-social, para o qual a elaboração de *O Início* poderia ser um bom começo.

Na terceira edição de *O Início*, o menino José Monteiro descreve outra visita das crianças do Brás, dessa vez em companhia dos discípulos de Florentino de Carvalho, à Escola Moderna n.1.

Domingo, 14 de Novembro, houve uma festa na nossa escola para inauguração da sua nova séde, á avenida Celso Garcia, 262. Quando chegámos, porque era muito cedo, nós brincamos de pegador até a hora marcada. Dentro havia pouca gente. A hora certa eu me sentei na carteira e um pouco depois vi chegar o professor Pinho com os meninos do Florentino. Aí cantamos, primeiro, a Marselhêza da Paz. O Scala recitou Afinidades, Antonieta de Moraes, As Pombas, Bruno Bertolaccini, Um monstro. Vieram depois de começada a festa, quando o Bruno acabou de recitar, uns músicos, que começaram a tocar. Um deles, que é também retratista, disse ao nosso professor que, se ele quizesse tiraria o retrato dos meninos da escola. Acabada a nossa festinha, nós fomos para nossas casas muito contentes. (**O Início**, 19-08-1916)

¹⁵⁴ “Domingos Passos era natural do Rio de Janeiro, tendo nascido, segundo indícios disponíveis, na última década do século XIX, muito provavelmente filho de cativos emancipados pela Abolição. Sua trajetória militante confundiu-se com a de sua organização de classe, a União dos Operários em Construção Civil (UOCC), fundada como União Geral da Construção Civil (UGCC) em abril de 1917 (...)” SAMIS, Alexandre. Presenças indômitas: José Oiticica e Domingos Passos. In. REIS FILHO, Aarão; FERREIRA, Jorge. **A formação das tradições (1889-1945)**. *Op.cit.*p.102.

¹⁵⁵ “Na nossa escola se realizam exercícios de composição e descrição, que são dados aos alunos, gradualmente, todas as semanas, afim de que eles aprendam, de modo prático, a escrever os seus pensamentos, a redigir cartas e a fazer descrições de objetos com observância da devida ordem classificativa e emprego de pontuação precisa. Para que os leitores se possam aquilatar do valor destes trabalhos, publicamos nesta secção alguns destes exercícios.” (Apócrifo, **O Início**, 04-09-1915)

¹⁵⁶ “Abrir escolas laicas, favorecer a instrução nacional e científica, editar livros apropriados a esse fim, editar jornais e revistas, fundar grêmios, promover conferências e palestras destinadas à instrução das classes obreiras. Trabalhem para isso, pois, companheiros, visto que a instrução nos libertará só a verdadeira instrução nos libertará da tirania dos déspotas, da prepotência dos maus, dos perversos, dos cains sociais, desses que se arvoram entre as multidões para enganá-las com palavras que se não cumprem, levando-as para o abismo, para a miséria, a ruína!” (João Penteadado, **A Guerra Social**, 03-04-1912)

Como procuramos demonstrar, tais solenidades reforçavam os laços entre as futuras gerações de trabalhadores. Desse modo, acreditamos que o contato periódico entre as comunidades escolares visava familiarizar os estudantes com a solidariedade de classe. As propagandas de divulgação da Escola Moderna n.2, também presentes nas páginas de *O Início*, oferecem outro exemplo da parceria entre seus diretores. José Jubert, diretor da Escola Moderna de Bauru, integra a lista dos que concorreram para a segunda edição do jornal das crianças, o que indica a capilaridade do apoio mútuo entre as Escolas Modernas. Tal integração, com vistas à consolidação da Instrução Racional em São Paulo, tanto oferecia aos trabalhadores uma alternativa aos modelos educacionais tradicionais, como dispunha da ação direta como metodologia.

Desse modo, o auxílio mútuo entre as Escolas Modernas demonstra que “o anarquismo é, antes que um postulado doutrinário, um movimento voluntarista” (CARVALHO, 2008, p.47). Contudo, longe de significar a falta de planejamento com a qual os socialistas autoritários procuraram caracterizar as ações libertárias, o “voluntarismo” da acracia se refere à autogestão da vontade, princípio extremamente valorizado pela Instrução Racionalista. Afinal, como enfatiza Adelino de Pinho:

A criança é, por instinto, amiga de imitar tudo que vê fazer. É por imitação que ela aprende a dar os primeiros passos, a balbuciar as primeiras palavras, a executar os primeiros atos. Daí a necessidade de uma conduta moral irrepreensível por parte daquelas pessoas que a rodeiam, que a coroam, que a dirigem. É necessário que a criança tenha sempre diante de seus olhos ávidos e curiosos exemplo palpável, eloqüente, claro daquilo que poderá fazer, dizer, praticar. Atos e não palavras. Ações e não discursos. A moral pratica-se, e não se ensina. A moral sente-se, e não se prega. A moral espalha-se, desprende-se de nós mesmos nas relações diárias que somos obrigados a manter entre amigos, entre os camaradas, no lar doméstico principalmente. A moral infiltra-se insensivelmente em nós, desde que vivamos rodeados de pessoas que a pratiquem. Sem darmos para isso, sem constrangimentos, sem esforços, desde que vivamos numa atmosfera adequada, tornamo-nos melhores, mais tolerantes, mais inteligentes, mais prudentes. (PINHO, 2012, PP.36-37)

O que pretendemos destacar é a importância dada à Instrução Social pelas Escolas Modernas¹⁵⁷. Não por acaso, a revista lisboeta dirigida por Adolfo Lima recebeu o nome *Educação Social*. O periódico, editado na década de 1920, foi dedicado ao desenvolvimento do ensino em Portugal, abordando questões relacionadas ao trabalho docente e às novas metodologias de aprendizagem.

Em seu primeiro número, a revista estabelece os princípios da Instrução Social, sublinhando sua importância, numa direção apontada por Kropotkin, para que as escolas transformem a “lei biológica” da sociabilidade humana, “numa lei profunda e intensamente ético-social, erguendo sobre ela outra lei: a da solidariedade humana”¹⁵⁸. Ao mesmo tempo, a *Revista Educação Social* se aproxima dos princípios da politecnicidade da aprendizagem proposta por Proudhon, questionando a ênfase dada pelas escolas ao campo teórico em detrimento da “manualidade” necessária à construção do conhecimento¹⁵⁹.

Tal preocupação com a Instrução Social conduziu à organização do 3º. Congresso de Educação Moral, realizado em Genebra no ano de 1922. Ainda de acordo com a *Revista Educação Social* (25-01-1924), o congresso enfatizou a importância do apoio mútuo no espaço da escola, bem como a substituição da educação livresca pela “comunidade de vida escolar”, cujos princípios podem ser verificados em *A Solidária*, entidade estudantil organizada com o apoio de Adolfo Lima

¹⁵⁷ “Todos devem aprender o valor do apoio mútuo e da cooperação libertária. Entretanto, cada um deve ser capaz de permanecer independente em sua esfera particular e em harmonia com o melhor que puder proporcionar à sociedade.” GOLDMAN, Emma. **O indivíduo, a sociedade e o Estado, e outros ensaios**. *Op.cit.*p.94

¹⁵⁸ “Criar uma consciência social é, portanto, e afinal, tornar o indivíduo capaz de compreender essa solidariedade, e de experimentar intensamente a necessidade ansiosa de a executar, de a praticar lialmente, sem reservas, por meio de uma ação coordenada, comum e convergente de todas as energias dos indivíduos e das funções de todos os agregados parcelares e especializados que constituem o superorganismo humanidade. É evidenciar que da desproporção para mais entre as necessidades e as energias do ser humano, é que nasce sua natureza essencialmente social que se traduz no facto de ele viver sempre associado e na lei da sociabilidade, isto é, na tendência natural e necessária de se agrupar para viver. É transformar essa natureza social, em natureza sociável, fazendo de um ser que é meramente social por instinto e hábito, um ser que sabe que é social e que, portanto, para vencer tem de ser sociável. É, pois, transformar uma lei biológica numa lei profunda e intensamente ético-social, erguendo sobre ela outra lei: a da solidariedade humana.” (Adolfo Lima, **Revista Educação Social**, 10,01,1924)

¹⁵⁹ “A escola tem cultivado as inteligências e os sentimentos, mas, para isso, tem, também, saturado o homem de teorias, descuidando a <<manualidade>> e a sua vida física, em geral.” (Alvaro V.de Lemos, **Revista de Educação Social**, 25-01-1924)

na Escola-Oficina de Lisboa. Ainda segundo os registros da *Revista Educação Social*, os congressistas foram unânimes em reconhecer o “método activo” como único recurso possível para a efetivação da Instrução Social.

No caso das Escolas Modernas de São Paulo, observamos a concordância de que a ética pratica-se, não se ensina. Portanto, seus diretores, em consonância com a tática sindicalista revolucionária, buscaram inocular a ação direta e o mutualismo no cotidiano do meio social, sensibilizando os estudantes para a necessidade de erradicação das diferenças sociais. Assim, ao estabelecer uma “atmosfera adequada” através da Instrução Racionalista, pretenderam evitar que as crianças se convertessem em “aleijões morais”.

A aprendizagem pelo exemplo, sem que as crianças se apercebessem disso, encontrou na I Guerra Mundial, mais uma vez, uma boa alegoria para alertar os jovens sobre o papel do Estado e seu desejo de transformar os trabalhadores em “manequins uniformizados”¹⁶⁰. O texto que segue, corrobora esse pensamento:

Porque os dirigentes alemães tiveram o cuidado de, desde a escola, incutir, cultivar e manter a admiração pela guerra, a aversão pelo estrangeiro, enfim, preparando a mentalidade das massas para um dia as desencadear contra o mundo como estamos vendo. E isto convence-me de que é preferível encontrar-me em frente de dum homem analfabeto, mas bem intencionado, de ideias pacíficas do que diante dum sábio com ideias belicosas. Porque o saber ao serviço das más causas é duplamente prejudicial. (PINHO, 2012, p.87)

Consoante às proposições de Bakunin, para quem o conhecimento tanto pode humanizar quanto depravar, Adelino de Pinho rejeita o sistema de ensino estatal, acusando-o de obstaculizar o internacionalismo da classe trabalhadora. Nessa lógica, a incompatibilidade entre a autogestão preconizada pelos sindicalistas revolucionários e as diretrizes indicadas pela Diretoria de Instrução Pública, colocaram as Escolas

¹⁶⁰ “Porque, senhores, convém frisar o seguinte: nesta sociedade em que vivemos, quem pretender levar uma vida coerente, isto é, praticar precisamente o que prega, executar aquilo mesmo que pensa, esse alguém pode contar, inevitavelmente, com os ódios e os rancores de todos aqueles que têm interesse de manter essa sociedade, que outra coisa não produz senão aleijões morais, manequins que defendam a pátria e se deixem matar pela defesa duns direitos que nunca possuíram, se precipitem apoliticamente sobre os indivíduos doutras práticas e se despedacem mutuamente para gaudío dos grandes banqueiros e dos acionistas dos estaleiros navais e grandes fábricas de espingardas e canhões.” PINHO, Adelino de. **Pela educação e pelo trabalho**. *Op.cit.*, p. 86

Modernas como antagonistas de um modelo educacional que, segundo os libertários, deveria levar a ignorância a um número cada vez maior de estudantes.

Em oposição ao sequestro dos saberes, através da divisão artificial entre criação e transmissão dos conhecimentos (TRAGTEMBERG, 2012), o trabalho de edição de *O Início* deveria, ao fim e ao cabo, colaborar para que a Escola Moderna n.1 se diferenciasse dos modelos tradicionais, identificados como correias de transmissão da ideologia dominante. Desse modo, o respeito à curiosidade dos estudantes, ponto de partida para a construção do conhecimento, orientou os exercícios epistolares que, invertendo a lógica dos ditados, permitiam que as crianças treinassem caligrafia e ortografia ao escrever o que quisessem. Tal aspecto pode ser percebido no artigo de Ernesto Tozzato.

Estou vendo sobre uma caixa, uma tesoura, uma navalha, um livro chamado História do Brasil, um livro chamado Dicionário do Brasil, uma pedra, uma aritmética, uma laca, uma pedra mármore, uma tampa de tinteiro, uma garrafa, uma caixinha de pênas, um apagador, uma Geografia da Infância, um saca-rôlha, o jornal "A Voz do Trabalhador", duas folhinhas, um quadro-negro, cinco mapas, um globo terrestre, um quadro com retrato de Francisco Ferrer, um armário, uma mala, dois papelões e uma lata vasía. (**O Início**, 04-09-1915)

Ao mesmo tempo, a redação de Ernesto Tozzato, assim como outros artigos de *O Início*, menciona *A Voz do Trabalhador*. A proximidade com os jornais libertários, deixados ao alcance das crianças, reforça nossa hipótese a respeito da relação entre as Escolas Modernas, os sindicalistas revolucionários e os organismos de classe. Por outro lado, registramos que em lugar da tradicional fotografia do presidente da República, como se observava nas escolas estatais, ou da imagem do santo de devoção da Ordem, no caso das escolas confessionais, o quadro de Francisco Ferrer adornava a sala de aula, evidenciando a orientação Racionalista daquela comunidade.

Contudo, conforme avaliamos anteriormente, a Escola Moderna não contou apenas com os defensores da acracia. Ao contrário, aceitou de bom grado o auxílio de todos aqueles dispostos a ajudar. Talvez o anticlericalismo tenha aproximado maçons e anarquistas, levando muitos libertários a ingressar no apostolado. Ao considerarmos que ambos valorizam o apoio mútuo, o desenvolvimento da individualidade e o convívio

entre seus núcleos organizativos a partir de relações federadas, não causa estranheza que a loja maçônica Eterno Segredo tenha contribuído financeiramente para a edição do *Boletim da Escola Moderna*¹⁶¹.

Nossos estudos apontam para o fato de que João Penteado, Florentino de Carvalho e Adelino de Pinho acreditavam que a sociedade capitalista se caracteriza por um “chiqueiro moral”¹⁶², somente superado quando as crianças tomarem consciência, pela prática, dos valores indispensáveis à constituição da sociedade livre¹⁶³. Para Emma Goldman (2007, p.97), “a grande missão da revolução, da revolução social, é uma mudança fundamental dos valores sociais e humanos.” Diante do exposto, verificamos que ao incluir os estudantes no processo revolucionário, estes educadores pretendiam levar aos lares proletários os exemplos vivenciados na escola, fomentando hábitos transformadores que, por sua vez, deveriam conceber a emancipação dos trabalhadores.

Em outras palavras, os sindicalistas revolucionários que estiveram à frente das Escolas Modernas acreditavam que após o florescimento da sociedade livre, o trabalhador comunista libertário, fruto da Instrução Integral (intelectual, social e física), contará “com um cérebro para pensar, um coração para sentir, um braço para empunhar a ferramenta”, constituindo, a partir de então, “a única unidade de valor moral que se impõe”¹⁶⁴.

¹⁶¹ “E não foi em vão o nosso appello, porque vieram em auxilio desta instituição a Sociedade dos Laminadores. de São Caetano e a Benemerita Loja Maçônica Eterno Segredo, de S.Carlos do Pinhal, contribuindo esta com 21\$000 e aquella com 30\$000, merecendo, por isso, os nossos agradecimentos.” (Apócrifo, **Boletim da Escola Moderna**, 18-03-1919)

¹⁶² “Neste chiqueiro moral que nos rodeia, em que se vende consciência, dignidade, pundonor, e em que não há vergonha, nem escrúpulos, nem pejos – só o trabalhador, só o operário digno deste nome resiste incólume e imperturbável a esta onda de corrupção, de podridão, que tudo tenta avassalar deturpando caracteres, pervertendo costumes, destruindo qualidades” PINHO, Adelino de. **Pela educação e pelo trabalho**. *Op.cit.pp*, 28-29.

¹⁶³ “Ensinemo-los a serem sinceros e verdadeiros. Que nunca sejam hipócritas, dissimulados, mentirosos. Ensinemo-los a respeitarem e acreditarem de boa Foi nos atos e nas ações leais que os outros pratiquem. Que sejam serenos, imperturbáveis, altivos e enérgicos para poderem lutar com vantagem contra obstáculos e perigos que a natureza e o mundo oferecem. Que sejam bons, amáveis, tolerantes com a fraqueza do próximo, em suma” PINHO, Adelino. **Pela educação e pelo trabalho**. *Op.cit.p.45*

¹⁶⁴ “O operário, com um cérebro para pensar, um coração para sentir, um braço para empunhar a ferramenta, é a única unidade de valor moral que se impõe, que se faz vegetar nesse pântano em que

As festas dedicadas à celebração das lutas dos explorados mereceram destaque nas edições do *Boletim da Escola Moderna*. Analogamente às “missas de domingo”, nas quais Francisco Ferrer reunia o conjunto da comunidade escolar, tais comemorações não separavam educação e recreação, estratégia que João Penteadó aprimorou, nas décadas de 1930 e 1940, com o *Cine Educativo* gratuito. Observemos mais este artigo de *O Início*:

Realizou-se no dia 14 de julho uma festa escolar na Escola Moderna n.1. Começou a festa às 7 ½ horas e terminou às 9 horas da noite. Viemos eu, meu irmão Domingos, a mulher dele, minhas duas irmãs e muita gente. Ouvimos recitativos pelos alunos e depois houve um ensinamento de cálculos pelo Sr dr. Leopoldo Guedes que falou sobre o tema – O numero e sua aplicação prática. Ao terminar falou sobre a data histórica o nosso prof. João Penteadó. (João Bianchine, *O Início*, 19-08-1916)

Ao reverenciar os exemplos contidos na organização popular, Penteadó demonstrava aos estudantes que “a vontade é uma consequência da posse de si mesmo”¹⁶⁵, enfatizando, tal como demonstramos anteriormente, a ação direta e o apoio mútuo no cotidiano da Escola Moderna.

O que se observa é que a Comuna de Paris, a biografia de Francisco Ferrer, o dia do trabalhador e a abolição da escravatura, que coincidia com a data de inauguração da escola, receberam especial atenção nessas confraternizações. Tais episódios da história dos trabalhadores ensejavam a indisciplina diante da opressão, apontando a luta social como alternativa aos “palavrões estragados” que, nas palavras de Adelino de Pinho, são inculcados nos modelos educacionais tradicionais.

Nesse sentido, a instrução oferecida na Escola Moderna propõe a substituição da formação para a cidadania, presente em propostas escolanovistas, pela compreensão de um novo paradigma. Nele, o trabalhador comunista libertário, ciente da origem de sua infelicidade, reivindicará uma organização social que permita

vegetamos. O seu braço, auxiliado pela inteligência remove todos os obstáculos; rasga canais, perfura túneis, aplana montanhas, cava lagos, sulca o oceano. E tudo isso sem diploma!” Ibidem.p.29

¹⁶⁵ “A moralidade, como disse Guyau, baseia-se na vontade. A vontade é uma consequência da posse de si mesmo. Aquêlê que quer mais e com mais força é o que concebeu, por si próprio, o seu poder, e toda a educação tende a aumentar incessantemente na criança esta faculdade, nada exigindo dela por si mesma a uma dignidade superior.” (J.F.Eislander, *Boletim Pedagógico*, 01-08-1915)

produzir, consumir e participar de todas as instâncias deliberativas da comuna. Este “anticidadão”, conforme propôs Fernand Pelloutier, reivindicará a sociedade livre sonhada pelos libertários, onde a colaboração inteligente e a autodisciplina substituem a separação dos saberes e as hierarquias que fundamentam o modo de produção capitalista. Sobre este aspecto, António Luis Filipe escreve:

O que é a disciplina? na maioria dos casos – sujeição da nossa vontade de agir à vontade de outrem. Costuma-se acrescentar: para atingir, com um esforço colectivo, um resultado que reverte em benefício social. Nem sempre. Mesmo quando o seja, o principio fica de pé: perda da nossa liberdade espontânea de acção. Por isso, esta perda da nossa vontade, quando dela haja necessidade, tem de ser, paradoxalmente, - voluntária; para isso tem de ser consciente, tem de ser querida, nunca imposta, seja quando e como for. (**Boletim Pedagógico**, 05-08-1915)

De acordo com a autodisciplina reivindicada pelos libertários, a pedagogia não pode sufocar os impulsos de independência das crianças, conforme acontece nos modelos estatal e confessional. Ao contrário, deve cultivar a autogestão nos pequenos, apontando sua importância nos episódios da história dos trabalhadores, bem como as conquistas sociais que estes legaram às futuras gerações.

Num artigo publicado no *Boletim da Escola Oficina n.1*¹⁶⁶, João Mântua avalia o papel da educação ancorado nos postulados da Instrução Racionalista. Para este professor da Escola-Oficina de Lisboa, a pedagogia possui uma finalidade biológica, assente na Instrução Física, e outra social, para a qual concorrem a Instrução Intelectual e a Instrução Social. Nesse sentido, Mântua parte do pressuposto de que a criança, até certa idade, interessa-se mais pelo que lhe alcançam as emoções, pouco se preocupando com a compreensão dos fenômenos estudados através da razão. Na mesma direção indicada pelo mestre português, João Penteado procurou sensibilizar os estudantes da Escola Moderna para as lutas sociais, inserindo-os na genealogia da revolução. Para o diretor da Escola Moderna, os trabalhadores do passado:

Parece que vivem, parece que nos falam mysticamente de todos os episodios das encenações revolucionarias da Communa, parece que se

¹⁶⁶ Artigo *Educação dos Sentidos. Sua importância. Conclusões*, publicado no primeiro número do *Boletim da Escola Oficina n.1*, janeiro de 1918.

communicam conosco, parece que nos assistem e nos encorajam em nossos trabalhos de propaganda no presente! E então, olhando para traz e para diante, vemos pairar sobre nossas cabeças tres pontos de interrogação: Quem somos nós? Donde viemos? Para onde vamos? E a nossa consciencia nos diz: Somos os continuadores daquelles que nos antecederam na luta pela redempção da Humanidade; viemos do Passado e marchamos para a frente, certos da Victoria, que nos sorri. E assim, hoje, brademos: Viva a Communa! (João Penteado, **Boletim da Escola Moderna**, 18-03-1919)

Não por acaso, o primeiro número do *Boletim da Escola Moderna* foi lançado no aniversário do fuzilamento de Francisco Ferrer y Guardia. Além de uma transcrição de Ferrer, segundo a qual a Instrução Racionalista “pretende combater quantos preconceitos dificultem a emancipação total do indivíduo”, o jornal complementa sua deferência com uma breve biografia dedicada ao mártir libertário. Deste modo, assinado por Adelino de Pinho, esse pequeno texto alega que a “Escola Moderna de Barcelona foi um monumento grandioso erigido por um paladino da instrução e da liberdade para felicidade e gloria das gerações novas”.

Como podemos observar, João Penteado esforçava-se para manter ativa a vida social de sua “colmeia”, ampliando o espectro da propaganda libertária ao máximo possível. A interpretação e a abordagem dos temas relativos às realizações dos trabalhadores, análoga ao proposto por Paul Robin e Adolfo Lima para o estudo da história¹⁶⁷, evidencia que a Escola Moderna pugnava pela unidade de classe, em detrimento do ideal de nacionalismo presente nos manuais didáticos que se limitam à biografia do Estado.

Mas o fantasma das epidemias, frequentes no Brasil daqueles tempos, embotava as celebrações da Escola Moderna. O segundo número do *Boletim* informa sobre a suspensão das aulas entre os meses de outubro e novembro de 1918, dada uma moléstia que se abateu sobre a cidade de São Paulo. Diante das dificuldades econômicas causadas pela suspensão das aulas, a escola teve que recorrer à boa vontade dos seus habituais colaboradores. Provavelmente, tais dificuldades dificultaram

¹⁶⁷ Para maiores informações, consultar *O ensino da história*, de Adolfo Lima, assim como as proposições de Paul Robin sobre o tema em *Manifesto aos partidários da Instrução Integral*.

a implantação das cadernetas escolares, prescritas por Robin e Ferrer para o acompanhamento da saúde dos estudantes.

Com a criação das novas normas para o funcionamento das escolas particulares, estabelecidas pelo governo paulista em 1917, o processo de reformulação dos sistemas de ensino alcançou o estado de São Paulo, interferindo efetivamente no funcionamento das Escolas Modernas. Por outro lado, atendendo às expectativas dos meios conservadores, inconformados com os resultados da atividade libertária, o governo paulista investiu contra as instituições Racionalistas, utilizando como pretexto seus desajustes em relação às novas regras de funcionamento.

Em outubro de 1919, quando uma bomba explodiu numa residência do Brás, a situação ficou ainda pior, pois os rumores de uma nova insurreição anarquista, reeditada dessa vez no mais importante centro industrial do país, justificou o recrudescimento das investidas governamentais sobre as instituições libertárias. A insurreição deflagrada na Capital Federal em 1918 serviu como argumento para a ampliação do espectro das ações policiais contra os órgãos de propaganda ácrata, alcançando em seu bojo as Escolas Modernas.

Dentre as quatro vítimas da explosão no Brás, encontrava-se o militante José Alves, diretor naquela ocasião da Escola Moderna de São Caetano. Tal circunstância serviu como argumento suficiente para que a imprensa burguesa e a polícia associassem as escolares libertárias com a “propaganda pelo fato”, ainda muito representativa, para o imaginário coletivo, das atividades anarquistas. Em seguida, uma visita rotineira dos funcionários da companhia elétrica, encarregados das habituais medições de consumo, trouxe ao conhecimento da polícia informações sobre a presença de materiais necessários à confecção de bombas em uma das casas visitadas. Reconhecidos em fotografias pelo proprietário do imóvel, os inquilinos, desaparecidos havia dias, eram na verdade outras duas vítimas da explosão no Brás.

Diante desses acontecimentos, o governo paulista não esperou para fechar a Escola Moderna n.1. Em 19 de novembro de 1919, João Penteado recebeu o ofício do Diretor Geral da Instrução Pública de Estado de São Paulo, cassando a autorização para o funcionamento de sua “colmeia”. Nesse documento, extensivo também à instituição dirigida por Adelino de Pinho, o escolanovista Oscar Thompson afirmava que

as Escolas Modernas não cumpriam um dispositivo legal (artigo 30 da lei 1.579 de 10 de dezembro de 1917), encarregado de regulamentar o funcionamento das instituições particulares de ensino.

Como destacou Flávio Luizzeto (1984), o diretor da instrução pública não considerou a possibilidade de impor sanções mais suaves para as escolas libertárias, obrigando-as ao enquadramento às novas regras. Ao mesmo tempo, sua opção pelo fechamento sumário demonstra o interesse do Estado em pôr termo ao trabalho dos anarquistas no campo educacional. Mesmo recorrendo ao Supremo Tribunal Federal, João Penteado foi obrigado a encerrar suas atividades, provocando exaltada defesa do ministro Sebastião de Lacerda.

Para Lacerda, a negativa ao habeas-corpus impetrado por Penteado junto ao Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, representava uma afronta à Constituição Federal e as garantias de liberdade de ensino. Assim, aludindo o ocorrido com o provimento de Benjamin Constant no cargo de professor da Escola Politécnica, ainda nos tempos do Império, o ministro fez lembrar que, embora republicano, o militar não fora preterido por suas convicções políticas, respeitando-se, àquela época, os termos constitucionais.

Embora apontado como agitador e subversivo, o diretor da Escola Moderna não recebeu, ao menos, a trágica sentença imposta ao educador Francisco Ferrer y Guardia. Enquanto Adelino de Pinho mudou-se para Poços de Caldas, dando continuidade às suas atividades pedagógicas, João Penteado permaneceu ligado à Escola Moderna n.1, que reabriu com o nome de Escola Nova. Mantendo praticamente inalteradas suas práticas escolares, a nova designação da “colmeia” permitiu sua sobrevivência. Desta forma, como demonstra o estratagema dispensado por Penteado, a trajetória do movimento Escola Nova no Brasil daqueles anos não se contrapunha aos projetos de Estado republicano, como se pode observar na gradual incorporação de suas metodologias pelos programas estatais de ensino.

Mesmo perseguido pelo Estado, João Penteado manteve suas propostas de renovação pedagógica, evitando o esvaziamento do sentido político-social preconizado pela Instrução Integral, desde os primeiros congressos da Internacional dos Trabalhadores. Ao estabelecer a integração entre a revolução e a educação, valendo-

se do modelo Racionalista proposto por Francisco Ferrer y Guardia, estimulou a ação direta, o mutualismo e a autogestão, princípios fundamentais para o florescimento da sociedade comunal, na qual homens e mulheres poderiam viver livres dos efeitos da exclusão social.

E se alguém pensar que não pode haver ciência, indústrias e artes que progredam sem dinheiro, eu lhes responderei que, senhores dos elementos naturais que nos cercam, tiraríamos deles os recursos garantidores de nossa subsistência, bem como nossa felicidade, que hoje não existe, porque, desgraçadamente, não há podemos ter sem o deslumbrar do ouro que fascina e faz quebrar os laços de fraternidade entre os homens, cujos corações são mais afeitos ao amor do metal sonante que ao do próximo. É por isso que não raro ouvimos dizer com referência a ti, ó dinheiro!
- Primeiro isto, depois Cristo....”¹⁶⁸

Este sonho revolucionário de Angelina Gattai, no qual a humanidade fraterna veria a abolição do dinheiro e a universalização da instrução, também foi o sonho do educador tolstoiano¹⁶⁹. Desse modo, atendendo as resoluções do Congresso Operário Brasileiro de 1906, João Penteadó assumiu, diante do grupo específico anarquista do qual tomou parte, a tarefa de organizar uma Escola Moderna que oxigenasse a ação sindical, fazendo com que estes organismos de classe se preocupassem com a abolição do dinheiro e a capacitação física, intelectual e social dos trabalhadores. Tal formação, não deveria ser exercida “de fora para dentro, pela autoridade imposta, mas de dentro para fora, pela experiência e pela prática gradual do senso crítico e da liberdade”¹⁷⁰. Afinal, como propôs Bertrand Russell (2007), quando as qualidades que hoje conferem liderança se tornarem universais, já não haverá líderes e seguidores, e a democracia por fim terá sido concretizada.

¹⁶⁸ Fragmento do texto *Dinheiro*, original datilografado e assinado por João Penteadó. Integra o Acervo João Penteadó do Centro de Memória da educação da Universidade de São Paulo. Texto publicado no *Boletim da Escola Moderna* de 01 de maio de 1919.

¹⁶⁹ Entre os documentos que integram o Acervo João Penteadó do Centro de Memória da educação da Universidade de São Paulo, encontra-se um original intitulado *Sonho de um Tolstoiano*, no qual o educador discute os horrores da guerra a luz do legado de Liev Tolstói.

¹⁷⁰ “A educação moral, como a educação intelectual, deve exercer-se, não de fora para dentro, pela autoridade imposta, mas de dentro para fora, pela experiência e pela prática gradual do senso crítico e da liberdade.” (Adolfo Lima, **Educação Social**, 15-05-1924)

À GUIA DE CONCLUSÃO

Não há nada mais traiçoeiro que as palavras; e, por ironia do destino, parece que são as palavras criadas pelos críticos e historiadores literários as mais equívocas. (...) Não existe inocência pura nos homens, não existe culpa pura: todos nós somos, ao mesmo tempo, inteiramente inocentes e profundamente culpados.

Ariano Suassuna

Conforme demonstramos ao longo do presente estudo, podemos reconhecer ao menos três metodologias segundo as quais os anarquistas buscaram, ao tempo da República Velha, alcançar uma sociedade que primasse pela ação direta, pela autogestão e por uma relação federada entre comunas de produtores/consumidores.

A pesquisa assinala que diferindo dos individualistas, que supervalorizaram a ação individual na conquista da autonomia, os insurrecionais elegeram as bombas como única maneira de “pulverizar” o Capital e o Estado. Paralelamente, os organizacionistas rejeitaram tais estratégias, reconhecendo na organização das massas o remédio para a mobilização dos explorados em torno da revolução social.

Entretanto, os adeptos do anarquismo de massas também divergiam entre si. Enquanto os anarcossindicalistas acreditavam que o sindicato constitui a instância organizativa primordial, através da qual será encaminhada a superação do capitalismo, os sindicalistas revolucionários reconheciam as limitações dos organismos de classe, apontando a necessidade da constituição de núcleos especificamente anarquistas, responsáveis pela preservação da ideologia face à diversidade de concepções presentes no movimento social.

Desse modo, compondo um núcleo específico consoante às proposições de Errico Malatesta, libertários entre os quais se encontravam João Penteadó, Adelino de

Pinho e Florentino de Carvalho estabeleceram em São Paulo um círculo em torno do qual projetaram suas táticas de intervenção na sociedade. Nesse sentido, contando com interlocutores em outros estados da federação e na Europa, sobretudo em vista do internacionalismo de classe e do exílio imposto pela perseguição política nos dois hemisférios, atribuíram à educação um elevado papel na emancipação social, reconhecendo-a como única maneira de impedir a dissipação dos esforços revolucionários que deveriam ser dispensados nas barricadas.

Ao reivindicar a Instrução Racionalista preconizada pelo educador espanhol Francisco Ferrer y Guardia, estes anarquistas se inseriram numa trajetória educacional cuja gênese está assentada nos conceitos de Demopedia e Instrução Integral, formulados respectivamente por Pierre-Joseph Proudhon e Mikhail Bakunin. Tendo como exemplo o pedagogo Paul Robin, que desenvolveu sua teoria e prática pedagógicas à luz das deliberações da Associação Internacional dos Trabalhadores, deram consequência às resoluções do Congresso Operário de 1906, fazendo com que os sindicatos assumissem, em alguma medida, a responsabilidade pela instrução popular.

O encaminhamento de tais ações educacionais, consoante ao postulado pelo sindicalismo revolucionário, tática de intervenção vinculada ao anarquismo de massas (organizacionismo), pretendia politizar o espaço da escola ao mesmo tempo em que oferecia aos organismos de classe a oportunidade de ultrapassar as lutas mais imediatas.

Assim, a partir do Comitê Pró-Escola Moderna, criado em 1909 no contexto das manifestações em defesa de Francisco Ferrer, os libertários envolvidos com a Pedagogia Libertária fundaram escolas inspiradas no binômio educação- revolução, imprimindo contornos específicos aos propósitos e métodos que, em geral, caracterizam os diferentes matizes do movimento Escola Nova.

Ao introduzir a luta de classes no currículo escolar, os anarquistas defenderam uma instrução que estruturasse os âmbitos físico, intelectual e social que integram os seres humanos, almejando habilitar os estudantes para uma sociedade organizada a partir do comunismo anarquista apregoado por Piotr Kropotkin e Élysée Reclus. Tal paradigma, no qual a igualdade constitui uma construção coletiva, visava promover uma

inflexão entre conceitos que deveriam ser compreendidos e vivenciados nas escolas, ainda que estas estivessem inseridas num modelo societário antagônico.

Ao longo da tese, buscamos assinalar como os libertários valorizaram a educação como bandeira de luta, sublinhando seu caráter revolucionário e sua capacidade de transformar a emancipação social numa ação cotidiana. Desse modo, interferiram na sociedade de acordo com os princípios do sindicalismo revolucionário, destacadamente aquele reivindicado por Sébastien Faure e Fernand Pelloutier, cujas biografias gravitaram em torno da Confederação Geral do Trabalho.

Em outras palavras, a partir das afinidades reconhecidas no seio de um agrupamento anarquista específico, através do qual procuravam apoiar-se mutuamente, João Penteado, Adelino de Pinho e Florentino de Carvalho recorreram aos organismos de classe para estabelecer os “ninhos de liberdade” com os quais sonhavam, deixando a clara percepção de que nenhuma pedagogia prescinde à ideologia em que foi originada. Como resultado de tal esforço, suas pequenas “colmeias” ofereceram uma possibilidade de instrução formal para os filhos da classe trabalhadora, recebendo um contorno institucional superior ao verificado nas bibliotecas, Centros de Cultura Social e Universidades Populares.

Entre as Escolas Modernas de São Paulo, destacamos a dirigida por João Penteado como entidade privilegiada para pesquisas no campo da história da educação, tanto pelo trabalho desenvolvido no seio de sua comunidade, quanto pela documentação reunida no Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo. Nesse sentido, através dos jornais libertários editados à época, das publicações escolares e dos escritos deixados por seu diretor, procuramos desvelar a influência das tradições libertárias nas práticas pedagógicas da Escola Moderna n.1.

Em meio à documentação consultada, sobretudo nos números do *Boletim da Escola Moderna* e nos exemplares de *O Início*, encontramos elementos que apontam o vínculo entre as Escolas Modernas e os sindicatos da época, assim como trabalhos escolares nos quais reconhecemos os princípios da Instrução Racionalista. O que se observa é que para a comunidade da Escola Moderna n.1, a sociedade livre, sem pátria ou patrão, somente será alcançada quando as crianças tiverem acesso a uma

educação sem prêmios ou castigos, responsáveis pela “deformação social” na qual se ancora o modo de produção capitalista.

Sempre embasada pelo paradigma estabelecido em Barcelona por Francisco Ferrer y Guàrdia, a Escola Moderna promoveu a coeducação sexual e social, desenvolveu aulas-passeio e estimulou os estudantes na condição de principais mestres de si. Afinal, ao assumirem a responsabilidade por *O Início*, as crianças deveriam exercitar a Instrução Social, resolvendo coletivamente as demandas necessárias à elaboração do jornal. Deste modo, os trabalhadores em educação que atuaram na Escola Moderna procuraram enriquecer, sem comprometer, a autonomia de seus futuros companheiros na construção do próprio conhecimento, levando a cabo o sonho de João Penteadado ao estabelecerem, naquela “colmeia”, um microcosmo próximo, o máximo possível, da utopia anarquista.

A experiência da Escola Moderna n.1, sumariamente interrompida pelo Departamento de Instrução Pública do Estado de São Paulo em 1919, não pôs termo aos esforços de João Penteadado para ofertar a Instrução Racionalista ao alcance dos explorados. Ciente de que a neutralidade política da escola não passa de uma quimera, optou por insistir na construção coletiva da liberdade através do apoio mútuo em torno de uma pedagogia que sirva a este fim.

Sem sombra de dúvidas, desafiar o universo traiçoeiro das palavras, conforme procuramos fazer ao longo deste trabalho, não requer a coragem e a dedicação com as quais João Penteadado, Adelino de Pinho e Florentino de Carvalho conduziram suas revoluções. Mesmo assim, tal iniciativa, fruto da relação permanente entre a militância política e produção acadêmica, ainda que permaneça aquém do que pode ser feito, nos aproxima dos mestres que, ainda hoje, ensinam que somos, todos nós, inteiramente inocentes e profundamente culpados.

REFERÊNCIAS

Arquivos e Bibliotecas Pesquisadas

- Arquivo Público do Estado de São Paulo (Acervo DOPS/DPSS)
- Arquivo de Memória Operária do Rio de Janeiro (UFRJ)
- Arquivo Edgard Leuenroth (UNICAMP)
- Arquivo Histórico-Social (Biblioteca Nacional de Lisboa)
- Arquivo João Penteadó (Centro de Memória da Educação da USP)
- Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro
- Biblioteca Nacional de Lisboa
- Biblioteca Terra Livre (São Paulo)
- Biblioteca Social Fábio Luz (Centro de Cultura Social – Rio de Janeiro)
- Espólio Deolinda Lopes Vieira (Biblioteca do ICS da Universidade de Lisboa)
- Espólio Pinto Quartim (Biblioteca do ICS da Universidade de Lisboa)
- Instituto dos Arquivos Nacionais – Lisboa (Torre do Tombo / Acervo PIDE/DGS)

Periódicos Pesquisados (1905 a 1925)

- Aurora (São Paulo)
- A Batalha (Lisboa)
- A Aurora (Porto)
- A Éra Nova (Lisboa)
- A Guerra Social (Rio de Janeiro)
- A Lanterna (São Paulo)
- A Plebe (São Paulo)
- A Rebelião (São Paulo)
- A Sementeira (Lisboa)
- A Terra Livre (São Paulo – Rio de Janeiro)
- A Vida (Rio de Janeiro)

- A Voz do Trabalhador (Rio de Janeiro)
- Boletim da Escola Oficina n.1 (Lisboa)
- Boletim da Escola Moderna n.1(São Paulo)
- Boletim Pedagógico (Lisboa)
- Educação (Lisboa)
- Germinal (São Paulo)
- La Battaglia (São Paulo)
- Liberdade! (Rio de Janeiro)
- Na Barricada (Rio de Janeiro)
- O Estado de São Paulo (São Paulo)
- O Germinal (Lisboa)
- O Início (São Paulo)
- O Protesto (Lisboa)
- Revista Educação (Lisboa)
- Revista Educação Social (Lisboa)

Teses e Dissertações Consultadas

CALSAVARA, Tatiana da Silva. **A militância anarquista através das relações mantidas por João Penteadado – estratégias de sobrevivência pós anos 20**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CAMPOS, Andreia da Silva Laucas de. **Fábio Luz e a Pedagogia Libertária: traços da educação anarquista no Rio de Janeiro (1898-1938)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

CANDEIAS, António. **Educar de outra forma: a Escola Oficina n.1 de Lisboa 1905-1930**. 1992. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 1992.

CERQUEIRA, Elsa. **A antropologia educativa de Adolfo Lima. O anthropos do futuro**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Minho, Minho, 1995.

FREGONI, Olga Regina. **Educação e resistência anarquista em São Paulo: a sobrevivência das práticas da educação libertária na Academia de Comércio Saldanha Marinho (1920-1945)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. **Educação anarquista: por uma pedagogia do risco**. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

JAMINI, Regina Célia Mazoni. **Uma educação para a solidariedade: contribuições ao estudo das concepções e realizações educacionais dos anarquistas na República Velha**. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

LUIZETTO, Flávio. **Presença do anarquismo no Brasil; um estudo dos episódios literários e educacionais – 1900/1920**. 1984. Tese (Doutorado em História) - Departamento de História, Universidade de São Paulo, São Carlos, 1984.

MORAES, José Damiro de. **A trajetória educacional anarquista na Primeira República: das escolas aos centros de cultura social**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

NASCIMENTO, Rogério Humberto Zeferino. **Indisciplina: experimentos libertários e emergências de saberes anarquistas no Brasil**. 2006. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

PERES, Fernando Antonio. **Revisitando a trajetória de João Penteado: o discreto transgressor de limites**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SANTOS, Luciana Eliza dos. **A trajetória anarquista do educador João Penteado: leituras sobre educação, cultura e sociedade**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SOUZA, Silvério Augusto Moura Soares de. **Concepção libertária e concepção liberal: confronto de posições e mentalidades na educação do século XIX**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

VALVERDE, Antonio José Romera. **Pedagogia Libertária e autodidatismo**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

Artigos de Revistas Consultados

ADDOR, Carlos Augusto. De braços dados e cruzados. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, v.8, n.95, agosto 2013.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. Inesquecíveis, graças a Zélia. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, v.8, n.95, agosto 2013.

CASTELLANOS, Heloísa. A educação integral. **Libertários: revista trimestral de expressão anarquista**, São Paulo, n.1, 3º trimestre 2002.

CODELLO, Francesco. A escola está morrendo. **Manifesto Pró-Federação Libertária de Educação** (Instituto de Estudos Libertários), São Paulo, [s.n.t.].

CORRÊA, Rossini. Da anarquia para a política (Elysio de Carvalho, lacuna na historiografia do Direito Nacional). **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, n.137, jan.-mar. 1998. Disponível em:
<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/355/rl37-26.pdf?sequence=4>

CUNHA, Luiz Antonio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, 2000.

EDUCAÇÃO Libertária: educação e revolução na Espanha libertária. São Paulo: Instituto de Estudos Libertários: Editora Imaginário. N.1, 2006.

FERREIRA, José Maria Carvalho. A pedagogia libertária face à crise do modelo educacional capitalista. **Utopia: revista anarquista de cultura e intervenção**, Lisboa, n.23, janeiro/junho 2007.

FERREIRA, Valdelice Borghi; SANDANO, Wilson. Educação e movimentos sociais em Sorocaba, início da República (1889/1920). **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, n.27, p.172-178, set. 2007. ISSN:1676-2584. Disponível em:
www.histedbr.fae.unicamp.br/art14-27.pdf

GALLO, Sílvio. Anarquismo e educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje. **Revista de Ciências Sociais**, n.36, abril 2012.

GALLO, Sílvio. Escola libertária versus legislação autoritária. **Letralivre revista de cultura libertária, arte e literatura**, Rio de Janeiro, v.11, n.45, 2006.

GONÇALVES, Adelaide; SILVA, Jorge E. Maria Lacerda de Moura uma anarquista individualista brasileira. **Letralivre revista de cultura libertária, arte e literatura**, Rio de Janeiro, v.11, n.44, 2004.

LOPES, Milton. Elisée Reclus e o Brasil. **Letralivre revista de cultura libertária, arte e literatura**, Rio de Janeiro, v.10, n.41, 2004.

LUIZETTO, Flávio. Cultura e educação libertária no Brasil no início da Primeira República. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v.4, n.12, setembro 1982.

LUIZETTO, Flávio. O movimento anarquista em São Paulo: a experiência da escola moderna nº. 1 (1912 – 1919). **Educação & Sociedade**, São Paulo, v.8, n.24, agosto 1986.

MARTINS, Joaquim. Esta escola é uma merda. **Letralivre revista de cultura libertária, arte e literatura**, Rio de Janeiro, v.8, n.39, 2004.

MELLO, Wanderson Fábio de. A Comuna de Paris e a educação: lutas dos trabalhadores e o ensino na perspectiva da humanidade social. **Revista da Faculdade de História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás**, v.2, jul.-dez. 2011.

MENDES, Samara C. Louise Michel e a Comuna de Paris (1871). **Revista da Faculdade de História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás**, v.2, jul.-dez. 2011.

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal; RIGHI, Daniel; SANTOS, Luciana; et al. Inventário de fontes das escolas dirigidas pelo educador anarquista João Penteadado (1912-1961). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas-SP, v.11, n.1 (25), jan.-abr. 2011.

MORAES, José Damiro de. À escola, anarquistas! **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, v.4, n.47, agosto 2009.

OITICICA, José. Francisco Ferrer. **Revista Encontros**, n.9, dezembro 2007.

PINTO, João Alberto da Costa. Louis-Eugène Varlin (1839-1871). **Revista da Faculdade de História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás**, v.2, jul.-dez. 2011.

SILVA, Rafael V. da. A práxis anarquista: superação da alienação e a busca pela autonomia. **Passa Palavra**, 09-03-2011. Disponível em:
<http://passapalavra.info/2011/03/36985>

TOLEDO, Edilene. Sonhar também muda o mundo. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, v.8, n.95, agosto 2013.

TRAGTENBERG, Maurício. Francisco Ferrer e a Pedagogia Libertária. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v.1, n.1, setembro 1978.

VALLE, Lílian do. Bases antropológicas da cidadania brasileira: sobre escola pública e cidadania na Primeira República. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, p.29-42, jan-abr. 2002. Disponível em:
www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde19/rbde19_05_lilian_do_valle.pdf

Livros

ADDOR, Carlos Augusto. **A insurreição anarquista no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2002.

_____. **Um homem vale um homem: memória, história e anarquismo na obra de Edgard Rodrigues**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2012.

ANTONY, Michel. **Os microcosmos. Experiências utópicas libertárias sobretudo pedagógicas: “utopedagogias”**. Tradução: Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Expressão e Arte Editora; Editora Imaginário, 2011.

ARAÚJO, Rosa Maria Barboza de. **A vocação do prazer: a cidade e a família no Rio de Janeiro republicano**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1978.

ARMAND, E.; RELGIS, Eugen; DEVALDÈS, Manuel. **Individualismo e anarquismo**. Tradução: Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Editora Imaginário, 2013.

BAKUNIN, Mikhail; KROPOTKIN, Piotr; JOYEUX, Maurice; et al. **A Comuna de Paris: considerações libertárias**. Tradução: Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Editora Imaginário, 2011.

_____. **A instrução integral**. Tradução: Luiz Roberto Malta. São Paulo: Imaginário: Instituto de Estudos Libertários: Núcleo de Sociabilidade Libertária do programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da PUC-SP, 2003.

_____. **A ciência e a questão vital da revolução**. Tradução: Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Faísca Publicações Libertárias: Editora Imaginário, 2009.

_____. **A dupla greve de Genebra; LEVAL, Gaston. Bakunin, fundador do sindicalismo revolucionário**. Tradução: Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Imaginário, 2007.

_____. **Catecismo Revolucionário: Programa da Sociedade da Revolução Internacional**. Tradução: Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Faísca Publicações Libertárias: Editora Imaginário, 2009.

_____. **Revolução e liberdade. Cartas de 1845 a 1875**. Tradução e organização: Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Hedra, 2010.

_____. **Textos anarquistas**. Tradução: Zilá Bernd. Porto Alegre: L&PM, 2002.

BATALHA, Cláudio. **O movimento operário na Primeira República**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2000.

BERTHIER, René. **Do Federalismo**. Tradução: Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Editora Imaginário, 2011.

_____. **Poder, classe operária e “ditadura do proletariado”**. Tradução: Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Imaginário: Faísca Publicações libertárias, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

BRITO, Fausto Reynaldo Alves de; FREIRE, Roberto Correia. **Utopia e paixão: a política do cotidiano**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

CANDEIAS, António. **Educar de outra forma: a Escola Oficina n.1 de Lisboa 1905-1930**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.

_____; NOVOA, António; FIGUEIRA, Manuel Henrique. **Sobre a Educação Nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1995.

CANDIDO, Antonio. **Teresina etc**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

CARONE, Edgard. **Movimento operário no Brasil (1877-1944)**. São Paulo: Difel, 1984.

_____. **Socialismo e anarquismo no início do século**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CARVALHO, Florentino de. **Anarquismo e sindicalismo**. São Paulo: Imprensa Marginal, 2008.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **As encruzilhadas do labirinto, III: o mundo fragmentado**. Tradução: Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Socialismo ou barbárie: o conteúdo do socialismo**. São Paulo: Editora Faísca, 2010.

CASTRON, Maurice. **Diálogo imaginário entre Marx e Bakunin**. Tradução: Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Editora Hedra, 2011.

CHÂTELET, François; DUHAMEL, Oliver; PISIER-KOUCHNER, Évelyne. **História das idéias políticas**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

CHAMBAT, Grégory. **Instruir para revoltar: Fernand Pelloutier e a educação rumo a uma pedagogia de ação direta.** Tradução: Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Editora Imaginário: Faísca Publicações Libertárias, 2006.

CHANDLER, Billy Jaynes. **Lampião, o rei dos cangaceiros.** Tradução: Sarita Linhares Barsted. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

CHAVES, Miriam Waidenfeld (Org.). **Instituições educacionais da cidade do Rio de Janeiro: um século de história (1850-1950).** Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2009.

CHOMSKY, Noam. **A minoria próspera e a multidão inquieta.** Tradução: Mary Grace Fighiera Perpétuo. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

_____. **América: depoimentos.** [pautas das entrevistas João Moreira Salles, Nelson Brissac Peixoto; edição geral Nirlando Beirão]; tradução: Suyan Marcondes de Souza Brown. São Paulo: Companhia das Letras; Rio de Janeiro: Videofilmes, 1989.

_____. **Notas sobre o anarquismo.** Tradução: Felipe Corrêa. São Paulo: Imaginário: Sedição Editorial, 2004.

_____. **O lucro ou as pessoas: neoliberalismo e ordem global.** Tradução: Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **O governo no futuro.** Tradução: Maria Parula. Rio de Janeiro: Record, 2007.

CODELO, Francesco. **A boa educação: experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neill.** Tradução: Silene Cardoso. São Paulo: Editora Imaginário, 2007.

COLOMBO, E.; COLSON, D.; MINTZ, F.; et al. **História do Movimento Operário Revolucionário.** Tradução: Plínio Augusto Coêlho: São Paulo: Editora Imaginário; São Caetano do Sul: IMES, Observatório de Políticas Sociais, 2004.

CORRÊA, Felipe; CORRÊA, Anderson Romário Pereira; ROCHA, Bruno Lima. **História por anarquistas.** Porto Alegre: Deriva, 2010.

_____. **Ideologia e estratégia: anarquismo, movimentos sociais e poder popular.** São Paulo: Faísca Publicações Libertárias, 2011.

CORRÊA, Guilherme Carlos. **Educação, comunicação, anarquia: procedências da sociedade de controle no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2006.

DÍAZ, Carlos. **Max Stirner: uma filosofia radical do Eu.** Tradução: Piero Angarano; Jorge E.Silva. São Paulo: Imaginário: Expressão e Arte, 2002.

DOMMANGET, Maurice. **Os grandes socialistas e a educação de Platão a Lenine.** Tradução: Célia Pestana. Braga: Publicações Europa América, 1974.

DULES, John W. F. **Anarquistas e comunistas no Brasil, 1900-1935**. Tradução: César Parreiras Horta. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

FARINHA NETO, Oscar. **Atuação libertária no Brasil: a federação anarco-sindicalista**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2007.

FAURE, Sébastien. **Eleitor, escuta! A podridão parlamentar**. Tradução: Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Instituto de Estudos Libertários, 2006.

FAUSTO, Boris. **Trabalho urbano e conflito social (1890-1920)**. São Paulo: DIFEL, 1976.

FEDERAÇÃO ANARQUISTA DO RIO DE JANEIRO. **Anarquismo Social e Organização**. São Paulo: Faísca Publicações Libertárias, 2008.

FERRER Y GUARDIA, Francisco. **La Escuela Moderna**. Madrid: Ediciones Jucar, 1976.

FONSECA, Carlos. **Para uma análise do movimento libertário e da sua história**. Tradução: Júlio Henriques. Lisboa: Antígona, 1988.

FOOT HARDMAN, Francisco. **Nem pátria, nem patrão: vida operária e cultura anarquista no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

FREIRE, João. **Anarquistas e operários. Ideologia, ofício e práticas sociais: o anarquismo e o operariado em Portugal, 1900-1940**. Porto: Edições Afrontamento, 1992.

GALLO, Sílvio. **Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação**. São Paulo: Imaginário; Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

GATTAI, Zélia. **Anarquistas, graças a Deus**. São Paulo: Círculo do Livro, 1979.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação e movimento operário no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

GOLDMAN, Emma. **O indivíduo, a sociedade e o Estado, e outros ensaios**. Tradução: Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Editora Hedra, 2007.

GOMES, Angela de Castro (Coord.). **Velhos militantes: depoimentos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

GNZÁLEZ, Horácio. **A Comuna de Paris: os assaltantes do céu**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Círculo do Livro, [s.d.].

GUÉRIN, Daniel. **O Anarquismo: da doutrina a ação**. Tradução: Manuel Pedroso. Rio de Janeiro: Editora Germinal, 1968.

_____. (Org.) **Proudhon: textos escolhidos**. Tradução: Suely Bastos. Porto Alegre: L&PM Editores, 1980.

GUILLAUME, James. **La Internacional de los Trabajadores (desde su fundación hasta el Congreso de Basilea)**. Habana: Editorial El Libro, 1946.

HALL, Michel M; PINHEIRO, Paulo Sérgio. **A classe operária no Brasil (1889-1930) Documentos Volume I Condições de vida e de trabalho, relações com os empresários e o Estado**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

_____. **A classe operária no Brasil (1889-1930) Documentos Volume II Condições de vida e de trabalho, relações com os empresários e o Estado**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

HOBBSBAWM, Eric. **Rebeldes primitivos: estudos sobre as formas arcaicas de movimentos sociais nos séculos XIX e XX**. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

ILLICH, Ivan. **Sociedade desescolarizada**. Tradução: Luciana Reis. Porto Alegre: Deriva, 2007.

JOMINI, Regina Célia Mazoni. **Uma educação para a solidariedade: contribuição ao estudo das concepções e realizações educacionais dos anarquistas na República Velha**. Campinas: Pontes, 1990.

JONG, Rudolf de. **A concepção libertária da transformação social revolucionária**. Tradução: Beatriz Vianna Boeira. São Paulo: Faísca Publicações Libertárias; Rio de Janeiro: Federação Anarquista do Rio de Janeiro, 2008.

KAREPOVS, Dainis. **A classe operária vai ao parlamento: o Bloco Operário e Camponês do Brasil**. São Paulo: Alameda, 2006.

Kassick, Clovis Nicanor; KASSICK, Neiva Beron. **A pedagogia libertária na história da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.

_____. **A ex-cola libertária**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.

KROPOTKIN, Piotr. **A Anarquia sua filosofia, seu ideal**. Tradução: Plínio Augusto Coêlho, São Paulo: Imaginário: Instituto de Estudos Libertários: Núcleo de Sociedade libertária do Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da PUC-SP, 2000.

KROPOTKIN, Piotr. **A conquista do pão**. tradução: Manuel Ribeiro. Lisboa: Guimarães & C^a. Editores, 1975.

_____. **À gente nova**. Versão de Affonso Lopes-Vieira. Lisboa: Livraria Editora Viuva Tavares Cardoso, 1904.

_____. **A moral anarquista**. Coimbra: Typ.de Lima &Irmão, 1901.

_____. Anarquia. In: FADIMAN, Clifon (Ed.). **O tesouro da Enciclopédia Britânica**. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

_____. **El apoio mutuo: um factor de la evolución**. Cali: Ediciones Madre Tierra, [s.d.].

_____. **O espírito revolucionário**. Tradução: José Bacellar. Lisboa: Typographia do Commercio, 1906.

_____. **Palavras de um revoltado**. Tradução: Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Imaginário: Ícone, 2005.

LA BOÉTIE, Etienne. **Discurso da servidão voluntária**. Tradução: Laymert Garcia dos Santos: São Paulo: Brasiliense, 1982.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. **Outra face do feminismo: Maria Lacerda de Moura**. São Paulo: Ática, 1984.

LENOIR, Hugues. **Educar para emancipar**. Tradução: Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Imaginário; Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

_____. **Pour l'éducation populaire**. Paris: Éditions Du Monde Libertaire, 2012.

LIMA, Adolfo. **O ensino da "história". Comunicação feita perante a Sociedade de Estudos Pedagogicos de Lisboa na sessão de 8 de abril de 1914**. Lisboa: Guimarães & Cia Editores, 1914.

_____. **O teatro na escola. Comunicação feita perante a Sociedade de Estudos Pedagogicos de Lisboa na sessão de 8 de abril de 1914**. Lisboa: Guimarães & Cia Editores, 1914.

LINHART, Robert. **Lênin, os camponeses, Taylor**. São Paulo: Marco Zero, 1983.

LIPIANSKY, Edmond Marc. **A pedagogia libertária**. Tradução: Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Editora Imaginário; Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

LUENGO, Josefa Martín. **La escuela de la anarquía**. Madrid: Ediciones Madre Tierra, 1993.

_____.; MONTERO, Encarnación Garrido; PEY, Maria OLY; et al. **Pedagogia libertária: experiências hoje**. São Paulo: Editora Imaginário, 2000.

MALATESTA, Errico. **A Anarquia e outros escritos**. Tradução: Plínio Augusto Coêlho. Brasília: Novos tempos; São Paulo: Centro de Cultura Social, 1987.

_____.; FABBRI, Luigi. **Anarco comunismo italiano**. Tradução: Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Luta Libertária, [s.d.].

_____. **Anarquismo literário e revisionismo autoritário**. São Paulo: Index Librorum Prohibitorum, 2000.

_____. **Autoritarismo e anarquismo**. Tradução: Plínio Augusto Coêlho, São Paulo: Editora Imaginário: Instituto de Estudos Libertários: Núcleo de Sociedade libertária do Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da PUC-SP, 2004.

_____. **Dois textos da maturidade**. Rio de Janeiro: Achiamé, [s.d.].

_____. **Entre camponeses**. Tradução: Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Hedra, 2009.

_____. **Escritos revolucionários**. Tradução: Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Novos tempos, 1989.

MAITRON, Jean. **Ravachol e os anarquistas**. Tradução: Eduardo Maia. Lisboa: Edições Antígona, 1981.

MARTINS, Ângela Maria Souza; BONATO, Nailda Marinho da Costa (Orgs.). **Trajetórias históricas da educação**. Rio de Janeiro: Rovelte, 2009.

MORAES, Sylvia Vidigal (Org.). **Educação Libertária no Brasil – Acervo João Penteadó: Inventário de Fontes**. São Paulo: FAP-Unifesp: Edusp, 2013.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução: Maria Aparecida Baptista. São Paulo: Cortez, 2006.

MORUS, Thomas. **A Utopia**. Tradução: Luís de Andrade. Rio de Janeiro: Ediouro, [s.d.].

NASCIMENTO, Rogério (Org.). **Educação anarquista. Volume I: saberes, idéias, concepções**. São Paulo: Imprensa Marginal, 2012.

NEEDELL, Jeffrey D. **Belle époque tropical: sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro na virada do século**. Tradução: Celso Nogueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

NETTLAU, Max. **História da anarquia: das origens ao anarco-sindicalismo**. Tradução: Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Hedra, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **A democracia no cotidiano da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999.

ONFRAY, Michel. **A política do rebelde: tratado de resistência e insubordinação**. Tradução: Mauro Pinheiro. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

PELLOUTIER, Fernad. **O anarquismo e os sindicatos operários**. Tradução: Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Editora Imaginário, 2013.

PERROT, Michelle (Org.). **História da vida privada: v.4**. São Paulo: Cia das Letras, 1991.

PEY, Maria Oly; SIEBERT, Raquel Stela de Sá; DIAZ, Carlos; et al. **Educação Libertária: textos de um seminário**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1996.

_____. (Org.). **Esboço para uma história da escola no Brasil: Algumas reflexões libertárias**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.

PINHO, Adelino de. **Pela educação e pelo trabalho e outros escritos**. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2012.

POMPÉIA, Raul. **O Ateneu**. Rio de Janeiro: Editora Letras e Artes, 1967.

POUGET, Emilio. **A associação**. Evora: Federação Nacional dos Trabalhadores Ruraes, 1912.

PRADO, Antonio Arnoni; FOOT HARDMAN, Francisco; LEAL, Claudia Feierabend Baeta (Orgs.). **Contos anarquistas: temas & textos da prosa libertária no Brasil (1890-1935)**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

PRIORE, Mary Del (Org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002.

PROUDHON, Pierre Joseph. **A propriedade é um roubo e outros escritos anarquistas**. Tradução: Suely Bastos. Porto Alegre: L&PM, 1998.

_____. **La capacidad politica de la clase obrera**. Madrid: Librería DERSA, [s.d.].

_____. **Textos escolhidos**. Tradução: Suely Bastos. Seleção e notas de Daniel Guérin. Porto Alegre: L&PM, 1980.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. Rio de Janeiro: São Paulo: Editora Record, [s.d.].

RAYNAUD, Jean-Marc; NOËL, Roger. **História do anarquismo**. Tradução: Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Editora Imaginário, 2008.

RECLUS, Élisée. **Anarquia pela educação**. Tradução e organização: Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Hedra, 2011.

_____.; ROBIN, Paul; GUYAU, Jean Marie; et al. **La (A) em La pizarra. Escritos anarquistas sobre educación**. Madrid: LaMalatesta Editorial, 2011.

_____. **O Brasil e a colonização**. Tradução: Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Expressão & Arte: Editora Imaginário, 2011.

_____. **O Homem e a terra: educação**. Tradução: Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Expressão e Arte Editora: Editora Imaginário, 2010.

REICH, Wilhelm. **Escuta Zé ninguém!** São Paulo: Martins Fontes, 1977.

_____. **Os pais como educadores**. Almada: Casa Editorial Centelha Viva, [s.d.].

REIS FILHO, Daniel Aarão; FERREIRA, Jorge. **A formação das tradições (1889-1945)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. DEMINICIS, Rafael Borges (Orgs.). **História do Anarquismo no Brasil: v.1**. Niterói: EdUFF: Rio de Janeiro: MAUAD, 2006.

ROBIN, Paul, **Manifiesto a los partidos de la educacion integral (um antecedente de la Escuela Moderna)**. Barcelona: José J.de Olañeta Editor, 1981.

RODRIGUES, Edgar. **ABC do sindicalismo revolucionário**. Rio de Janeiro: Achimé, 2004.

_____. **Mulheres e anarquia**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2007.

_____. **Novos rumos: história do movimento operário e das lutas sociais no Brasil (1922-1946)**. Rio de Janeiro: Edições Mundo Livre, [s.d.].

_____. **O Anarquismo na escola, no teatro, na poesia**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1992.

_____. **Os anarquistas: trabalhadores italianos no Brasil**. São Paulo: Global, 1984.

_____. **Os anarquistas e os sindicatos: Portugal, 1911-1922**. Lisboa: Editora Sementeira, 1981.

RODRIGUES, Edgar. **Os libertários: idéias e experiências anárquicas**. Petrópolis: Vozes, 1988.

ROMANI, Carlo. **Oreste Ristori: uma aventura anarquista**. São Paulo: Annablume: FAPESP, 2002.

ROBIN, Paul. **Manifiesto a los partidarios de la educacion integral**. Barcelona: José J. de Olañeta Editor, 1981.

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Pedagogia do trabalho 1: raízes da educação socialista**. São Paulo: Moraes, 1981.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou dá Educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

RUSSEL, Bertrand. **Ensaio Céticos**. Tradução: Marisa Motta. Porto Alegre: RS:L&PM Editores, 2008.

_____. **No que acredito**. Tradução: André de Godoy Vieira. Porto Alegre: RS:L&PM Editores, 2007.

SAFÓN, Ramón. **O racionalismo combatente: Francisco Ferrer y Guardia**. Tradução: Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Editora Imaginário: Instituto de Estudos Libertários: Núcleo de Sociabilidade Libertária do programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da PUC-SP, 2003.

SALLES, João Moreira; PEIXOTO, Nelson Brissac. (Org.) **América: depoimentos**. São Paulo: Companhia das Letras; Rio de Janeiro: Videofilmes, 1989.

SAMIS, Alexandre Ribeiro. **A Comuna de Paris: uma aventura socialista**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013

_____. **Clevelândia: anarquismo, sindicalismo e repressão política no Brasil**. São Paulo: Imaginário, 2002.

_____. **Minha pátria é o mundo inteiro. Neno Vasco, o anarquismo e o sindicalismo revolucionário em dois mundos**. Lisboa: Letra Livre, 2009.

_____. **Negras Tormentas: o federalismo e o internacionalismo na Comuna de Paris**. Alexandre Ribeiro Samis: Hedra, 2011.

_____. **Sindicalismo e movimentos sociais**. Rio de Janeiro: SINDSCOPE; São Paulo: Faísca Publicações Libertárias, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Livros do tatu: Cortez, 1991.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SEVCENKO, Nicolau (Org.). **História da vida privada no Brasil, v.3**. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

SINZIG, Pedro. **Ferrer “maryr” ou “patife”?** Petrópolis: Vozes, 1913.

SOREL, G; BERTH, E; LAGARDELLE, H; et al. **Sindicalismo revolucionário**. Madrid: Ediciones Jucar, 1978.

SOUZA, M.J. de. **Sindicalismo e ação direta**. Porto: Typographia Peninsular, 1911.

STIRNER, Max. **O falso princípio da nossa educação**. Tradução: Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Imaginário, 2001.

_____. **Uma filosofia radical do eu**. Tradução: Piero Angarano, Jorge E.Silva. São Paulo: Imaginário: Expressão e Arte, 2002.

SUASSUNA, Ariano. **Almanaque armorial**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

THOREAU, Henry David. **A desobediência civil**. Tradução: Sergio Karam. Porto Alegre: L&PM, 2009.

TOLEDO, Edilene. **Anarquismo e sindicalismo revolucionário: trabalhadores e militantes em São Paulo na Primeira República**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

TOLSTÓI, Liev. **A insubmissão e outros escritos**. Tradução: Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Editora Imaginário, 2009.

_____. **Patriotismo e governo e outros escritos**. Tradução: Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Expressão e Arte Editora: Editora Imaginário, 2011.

TOMASSI, Tina. **Breviário do pensamento educativo libertário**. Móstoles Madrid: Ediciones Madre Tierra; Cali Colômbia: Asociacion Artística “La Cuchilla”, 1988.

TOMPSON, E.P. **A formação da classe operária inglesa – Volume I**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1997.

TRAGTEMBERG, Maurício. **A revolução russa**. São Paulo: Faísca Publicações Libertárias, 2007.

_____. **Autonomia operária**. São Paulo: Ed.Unesp, 2011.

_____. **Educação e burocracia**. São Paulo: Ed.Unesp, 2012.

TRAGTEMBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Ed.Unesp, 2004.

_____. **Teoria e ação libertárias**. São Paulo: Ed.Uneso, 2011.

UNIÃO REGIONAL RHÔNE-ALPES DA FEDERAÇÃO ANARQUISTA FRANCÓFONA. **O Anarquismo hoje: um projeto para a revolução social**. Tradução: Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Editora Imaginário: Faísca, 2005.

VASCO, Neno. **Concepção anarquista de sindicalismo**. Porto: Edições Afrontamento, 1984.

VENTURA, António. **Anarquistas, republicanos e socialistas em Portugal: as convivências possíveis (1892-1910)**. Lisboa: Edições Cosmos, 2000.

VAN DER WALT, Lucien; SCHMIDT, Michel. **Black Flame: the revolutionary class politics of anarchism and syndicalism**. Oakland; Edinburgh: AK Press, 2009.

WALTER, Nicolas. **Sobre o Anarquismo**. Rio de Janeiro: Achiamé, [s.d.].

WILDE, Oscar. **A alma do homem sob o socialismo**. Tradução: Heitor Ferreira da Costa. Porto Alegre: L&PM, 2003.

WOODCOCK, George. **História das idéias e movimentos anarquistas – v.1: a idéia**. Tradução: Júlia Tettamanzy. Porto Alegre: L&PM, 2002.

_____. **História das idéias e movimentos anarquistas – v.2: o movimento**. Tradução: Júlia Tettamanzy. Porto Alegre: L&PM, 2002.