



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Henrique Sá Amaral

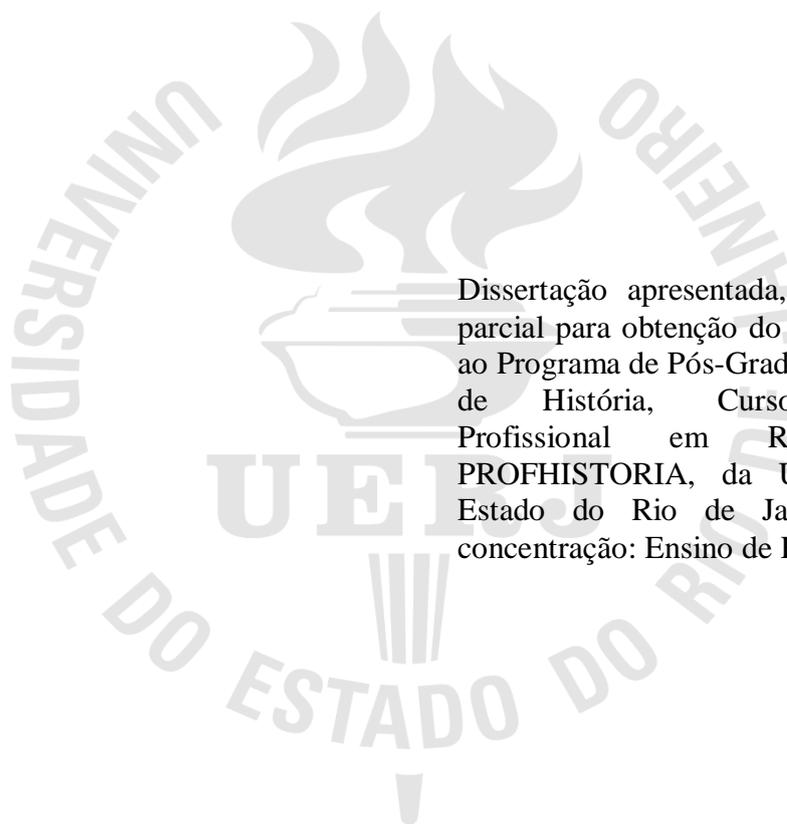
**Entre a memória e o esquecimento: um percurso sobre o anarquismo no
Rio de Janeiro**

São Gonçalo

2020

Henrique Sá Amaral

Entre a memória e o esquecimento: um percurso sobre o anarquismo no Rio de Janeiro



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Carina Martins Costa

São Gonçalo

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

A485 Amaral, Henrique Sá.
Entre a memória e o esquecimento: um percurso sobre o anarquismo no Rio de Janeiro / Henrique Sá Amaral. – 2020.
184f.:il.

Orientadora: Profª. Dra. Carina Martins Costa.
Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA)
– Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Anarquismos – Rio de Janeiro (RJ) – Teses. 2. Educação – Teses. 3. Trabalhadores – Atividades políticas – Rio de Janeiro (RJ) – Teses. I. Costa, Carina Martins. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB7 - 4994

CDU 329.285(815.31)

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Henrique Sá Amaral

Entre a memória e o esquecimento: um percurso sobre o anarquismo no Rio de Janeiro

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em 15 de dezembro de 2020.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Carina Martins Costa (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof. Dr. Alexandre Ribeiro Samis
Colégio Pedro II

Prof^a. Dra. Angela Maria Roberti Martins
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - UERJ

Prof^a. Dra. Vivan Luiz Fonseca
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

São Gonçalo

2020

RESUMO

AMARAL, Henrique Sá. *Entre a memória e o esquecimento: um percurso sobre o anarquismo no Rio de Janeiro*. 2020. 184f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

O presente trabalho visa apresentar um de percurso pedagógico nos espaços de memória e militância do anarquismo do início do século XX, localizados no Centro do Rio de Janeiro. O estudo privilegia o direito à utilização pedagógica da cidade e a defesa de uma concepção de ensino de história que extrapole os espaços de educação formal. Nesse sentido, propõe um percurso que engloba espaços consagrados da história sócio-política carioca, como a Rua do Ouvidor, o Largo de São Francisco, a Praça Tiradentes, a Rua da Constituição e a Praça da República. Ao longo do trabalho, visamos à valorização da trajetória de trabalhadores que ressignificaram estes espaços, produzindo um contraponto ao discurso reproduzido pelos monumentos, que demarcam a narrativa oficial de exaltação a grandes líderes, como protagonistas da formação do Estado brasileiro. Desta maneira, ressaltamos aqui o papel dos trabalhadores, que inspirados por autores e práticas anarquistas, foram capazes de elaborar movimentos de resistência ao modelo político-econômico da época, através da mobilização classista, das greves, boicotes, além da instituição de uma educação popular e redes de comunicação editorial alternativas. A aplicação do roteiro, direcionado à comunidade escolar e aos trabalhadores(as) interessados(as) em experiências classistas de diferentes temporalidades, implica a realização de atividades prévias de sensibilização e preparação, uma vez que, a aprendizagem nas cidades postula habilidades singulares. Sendo assim, apresentamos ferramentas de comunicação e propagação das ideias revolucionárias utilizadas pelos trabalhadores e militantes do começo do século XX, tais como: trechos de artigos, poemas, registros fotográficos de greves e assembleias, entre outros, que demarcam a atualidade das reivindicações dos trabalhadores do período analisado. O conjunto de atividades dirige-se a problematização de percepções naturalizadas, enraizadas em tensões presentistas, viabilizando a reflexão crítica do acúmulo de experiências de resistência e congregação da classe trabalhadora. Entre as referências da pesquisa, contamos com o conceito de pedagogia integral anarquista, comprometida com a experimentação da ajuda mútua e da ação direta, a qual dá materialidade à prática da educação integral, teorizada por estudiosos como Mikhail Bakunin e Paul Robin, os quais refletiram sobre o papel revolucionário da educação na construção da liberdade complementar. Dentre os temas caros ao roteiro, podemos destacar: autonomia, democratização do ensino e acesso à cultura e igualdade de gênero.

Palavras-chave: Anarquismo. Educação Anarquista. Percurso Pedagógico. Sindicalismo Revolucionário. República Oligárquica.

ABSTRACT

AMARAL, Henrique Sá. *Between memory and oblivion: a pedagogical path about anarchism in Rio de Janeiro*. 2020. 184f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

The present work aims to present a pedagogical path in the spaces of memory and militancy of anarchism of the beginning of the 20th century, located in the Center of Rio de Janeiro. The study privileges the right to the pedagogical use of the city and the defense of a conception of teaching history that goes beyond the spaces of formal education. In this sense, it proposes a route that covers spaces consecrated in Rio's socio-political history, such as Rua do Ouvidor, o Largo de São Francisco, a Praça Tiradentes, a Rua da Constituição e a Praça da República. Throughout the work, we aim at valuing the trajectory of workers who reframed these spaces, producing a counterpoint to the hegemonic discourse reproduced by the monuments, which demarcate the official narrative of exaltation to great leaders, as protagonists of the formation of the Brazilian State. We emphasize the role of anarchists, capable of developing movements of resistance to the political-economic model of the time, through class mobilization, strikes, boycotts, in addition to the institution of popular education and alternative editorial communication networks. The application of the pedagogical path, aimed at the school community and workers interested in class experiences of different periods, implies the realization of previous activities of awareness and preparation, since learning in cities postulates unique skills. With that in mind, we present the propagation tools of the revolutionary ideas used by workers and militants of the beginning of the 20th century, such as: excerpts from articles, poems, photographic records of strikes and assemblies, among others, which mark the current status of workers' claims of the analyzed period. The set of activities addresses the problematization of naturalized perceptions, rooted in presentist tensions, enabling the critical reflection of the accumulation of experiences of resistance and congregation of the working class. Among the research references, we have the concept of integral anarchist pedagogy, committed to the experimentation of mutual aid and direct action, which gives materiality to the practice of integral education, theorized by scholars such as Mikhail Bakunin and Paul Robin, who reflected on the revolutionary role of education in building complementary freedom. Among the themes addressed by the pedagogical path, we can highlight: autonomy, democratization of teaching and access to culture and gender equality.

Keywords: Anarchism. Anarchist Education. Pedagogical Route. Revolutionary Syndicalism. Oligarchic Republic.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	7
1	A EDUCAÇÃO COMO FRENTE REVOLUCIONÁRIA: A PEDAGOGIA ANARQUISTA	12
1.1	Instrução integral: a educação a serviço da revolução	17
1.2	A experiência da educação integral: a utopia ganha materialidade	28
1.3	O ensino da história da resistência popular	42
1.4	Apropriação do espaço público e a cidade a serviço da educação	49
2	LOCAIS DE MEMÓRIA DE UMA CIDADE REBELDE: O ANARQUISMO NO RIO DE JANEIRO DO INÍCIO DO SÉCULO XX.	54
2.1	Trajétórias anarquistas e as utopias possíveis	59
2.2	Uma rua para chamar de sua: Rua da Constituição e a memória anarquista	63
2.3	Por uma educação popular e revolucionária	74
2.4	Praça pública em Cidade Rebelde, local de lutas	92
3	CAMINHAR PARA REDESCOBRIR: A UTOPIA TOMA FORMA	102
3.1	Rua do Ouvidor	105
3.2	Largo de São Francisco	119
3.3	Praça Tiradentes	126
3.4	Rua da Constituição	137
3.5	Praça da República	143
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
	REFERÊNCIAS	153
	ANEXO A – Prologo da peça de Pietro Gori descrita por Elvira Bone	158
	ANEXO B – Discurso de Fábio Luz na fundação da Universidade Popular	

de Ensino Livre	160
ANEXO C – Discurso de Carlos Dias Rodrigues no Comício de Solidariedade em à Execução de Francisco Ferrer	162
ANEXO D – Manifesto da Comissão de Greve endereçado à classe dos sapateiros publicado no <i>Correio da Manhã</i> , em 6 de abril de 1917	163
ANEXO E – Artigo publicado no <i>Correio da Manhã</i> , em 25 de julho de 1917 sobre a greve generalizada que assolou o Rio de Janeiro naquele ano e a truculência policial de Aurelino Leal	164
ANEXO F – 15 a 22 de abril de 1906 Primeiro Congresso Operário Regional Brasileiro - Centro Galego, Rio de Janeiro	165
ANEXO G – Painéis do 3º Congresso Operário Brasileiro, realizado na sede da União dos Operários em Fábricas de Tecidos, Rua do Acre, 19, sobrado – Rio de Janeiro 1920	166
ANEXO H – Fotos de Marc Ferrez da Rua do Ouvidor	168
ANEXO I – Artigo de convocação a organização das mulheres engajadas com a emancipação feminina do Grupo Feminino de Estudos Sociais	170
ANEXO J – Poemas anarquistas disponibilizados durante a atividade	171

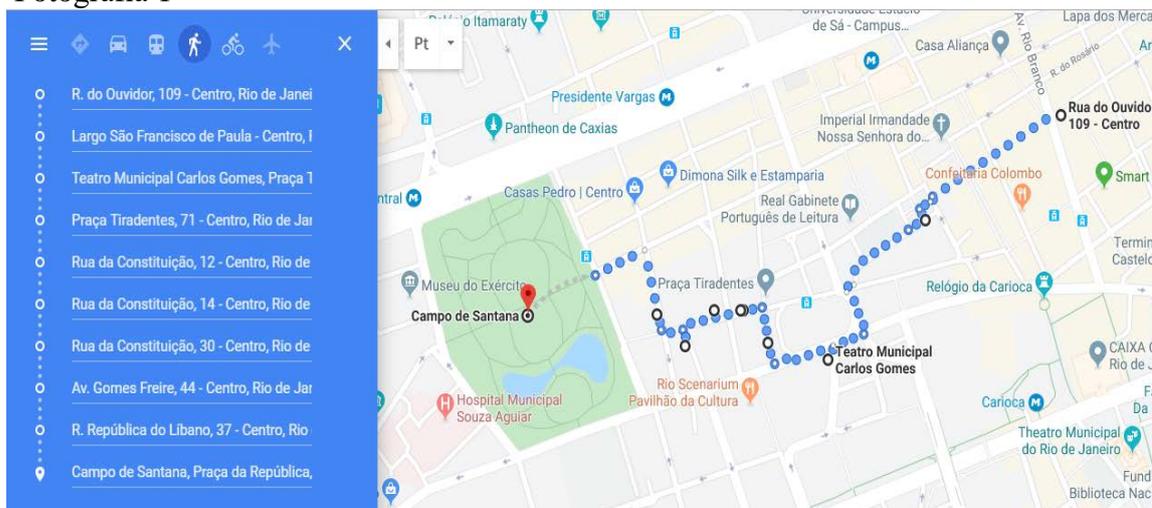
INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa elaborar um percurso pedagógico nos espaços de memória e militância do operariado sindicalista e do anarquismo do início do século XX, localizados no Centro do Rio de Janeiro. O estudo privilegia o direito à cidade e a defesa de uma concepção de ensino de história que vá para além dos espaços de educação formal. Esta atividade foi elaborada para ser aplicada a alunos do Ensino Médio da rede pública, especialmente nas modalidades da Educação Profissional e Tecnológica, Educação para Jovens e Adultos, alunos de Pré-Vestibulares sociais e comunitários, professores do ensino básico em formação e todos aqueles interessados na história do anarquismo e do movimento operário carioca.

Desta maneira, proponho um percurso que engloba espaços consagrados da história sócio-política carioca, são eles: a Rua do Ouvidor, o Largo de São Francisco de Paula, o Teatro Carlos Gomes, a Praça Tiradentes, o antigo Hotel York localizado na esquina da Rua Carioca com a Silva Jardim, o sobrado de nº 71 da Praça Tiradentes e o Campo de Santana da Praça da República. O percurso ainda contempla diversos logradouros da Rua da Constituição, região de maior concentração de locais de memória do anarquismo e sindicalismo revolucionário da Primeira República. Desta rua foram mobilizados para o presente trabalho os sobrados de número 12, 14, 30 e ainda o prédio de dois andares localizado no número 44 Avenida Gomes Freire¹.

¹ Muitos destes locais foram mapeados pelo Laboratório de Pesquisa e Práticas de Ensino em História do IFCH da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sob a coordenação da Prof^ªDr^ªAngelaRoberti Martins e Prof^ªDr^ªEdna Maria dos Santos. Para mais informações acerca de este e outros trabalhos do LPPE-UERJ, acessar: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLKubDWMBYmASMSWXEos0YIHRQTEiEYcyw> Acesso em: 21 de novembro de 2020.

Fotografia 1



Fonte: Google maps, 2019.

Podemos analisar a função pedagógica desses locais de memória, que podem instrumentalizar professores e pesquisadores a deslocar seus alunos de suas respectivas temporalidades e pela “experimentação de outros tempos, possam retornar a seus tempos transformados.” (ALBUQUERQUE JR, 2016, p.27). A visitação de outras temporalidades através de atividades voltadas para o exercício do conhecimento histórico escolar pode ganhar novas potencialidades se conjugadas com esses locais de memória redescobertos. Com essa atividade temos a oportunidade de desconjurar os estudantes de seus costumes e identidades que muitas vezes julgam estarem formadas somente por questões do tempo presente. Assim, torna-se possível abordar processos históricos como o da continuidade (através da abordagem da semelhança entre as diferentes temporalidades), da ruptura (aqueles que foram silenciados de forma espontânea ou politicamente intencional) e os conflitos e relações não harmoniosas entre as memórias de diferentes grupos sociais que geram esquecimento e silenciamento.

Pela interpretação de Aleida Assman (2013) sobre os locais de memória, tendo como referência o Holocausto, podemos constatar que mesmo a ausência de pessoas que foram diretamente afetadas pelo processo histórico em questão, a experiência não desaparece das mentes, corações e corpos das sociedades em que estão inseridas. Este passado faz-se presente, saturam de empirismo os debates públicos e as diferentes mídias que comportam essa memória cultural. Caracterizada pela autora como a memória suportada em dispositivos sociais diversos como monumentos, memoriais, museus e arquivos, que uma vez dependentes de políticas e dos diversos formatos de mídia, podem estar suscetíveis a deformações, reduções e da instrumentalização da recordação (ASSMANN, 2013, p.18 - 19). Assim o acesso a esses locais de memória aquecem discussões e trazem consigo questões ainda

presentes para a nossa sociedade. No caso do presente trabalho abordaremos a formação da classe trabalhadora² no Rio de Janeiro e suas estratégias de resistência e mobilização através do paradigma anarquista.

Mesmo quando os locais não têm em si uma memória imanente, ainda assim fazem parte da construção de espaços culturais da recordação muito significativos. E não apenas solidificam e validam a recordação, na medida em que a ancoram no chão, mas também por corporificarem uma continuidade da duração que supera a recordação relativamente breve de indivíduos, épocas e também culturas, que está concretizada em artefatos. (ASSMANN, 2013, p.318)

Constatamos assim um valor pedagógico desses locais de memória capazes de materializar indícios de outras temporalidades que muitos alunos só conseguem estabelecer contato através da leitura de paradidáticos e da narrativa da aula. Esse reforço da visita e análise dos locais de memória é importante para o ensino da história no que tange o processo de entendimento e internalização de conceitos abstratos como, por exemplo, tempo histórico e o processo de rupturas e descontinuidades no desenrolar da história.

Constata-se ainda uma dificuldade em abordar conceitos e temporalidades que estão apartadas do domínio cognitivo dos estudantes e que não dialogam de maneira explícita com a sua realidade e percepção de mundo (BITTENCOURT, 2011, p.187 - 188). Através da análise das teorias de Vygotsky (1896 – 1934) enfatiza-se o papel da aquisição social dos conceitos através da comunicação e das interações socioculturais do indivíduo com o seu meio, principalmente familiar, em detrimento de um amadurecimento biológico do intelecto. Partimos para a interpretação que a utilização destes locais de memória seria uma oportunidade de proporcionar novas ferramentas pedagógicas capazes de refinar o olhar e a percepção acerca das experiências operárias anarquistas em tempos pretéritos e de suas marcas e ausências na paisagem urbana do Rio de Janeiro.

Classifico, assim, que para enfrentar tal empreitada desenvolverei atividades pedagógicas comprometidas em gerar conhecimento crítico e o fortalecimento da identidade

² 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. Ademais a relação de classe traz consigo a noção de relação histórica. Como qualquer outra relação, é algo fluido que escapa à análise ao tentarmos imobilizá-la num dado momento e dissecar sua estrutura. (...) A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. (...) A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais. Se a experiência aparece como determinada, o mesmo não ocorre com a consciência de classe. Podemos ver uma lógica nas relações de grupos profissionais semelhantes que vivem experiências parecidas, mas não podemos predicar nenhuma lei. A consciência de classe surge da mesma forma em tempos e lugares diferentes, mas nunca exatamente da mesma forma. (THOMPSON, 1997, p. 9 -10).

operária de alunos que já se encontram inseridos no mercado de trabalho. Este fortalecimento faz-se necessário para que estes estudantes/trabalhadores possam apropriar-se de forma consciente da produção cultural e intelectual que foi desenvolvido pelas classes operárias do início do século XX. Neste legado identifico a literatura, a poesia, as estratégias sindicais, o saber fazer das formas de organização classista, de comunicação e propagação cultural, o teatro, os centros culturais, os congressos, as escolas, as universidades, as metodologias educacionais, entre outros que serão contemplados no presente trabalho.

Com esse entendimento, mobilizarei em minhas atividades a leitura da paisagem urbana, dos conjuntos arquitetônicos, memorialísticos, das estátuas, dos monumentos e parques que serão contempladas pelo percurso. Mas também contarei com o auxílio da produção intelectual, artística e cultural produzida pelos anarquistas e sindicalistas revolucionários do início do século XX para apresentar sua trajetória e todo o seu legado na história da organização classista da cidade.

Municiados desta produção, as atividades propostas ensejarão uma leitura e análise crítica da paisagem urbana, um escrutínio acurado acerca das narrativas patrimoniais e dos vestígios históricos que em sua maioria abordam a história oficial da formação do Estado brasileiro e seus agentes. Esta leitura crítica faz-se necessária uma vez que estaremos lidando com experiências históricas populares e operárias que não foram contempladas com políticas públicas ou sociais de preservação e perpetuação. Desta maneira, pela relação complementar entre esquecimento e memória, pretendo analisar alguns processos de seleção e narração, sendo eles educacionais ou de políticas públicas, que reforçaram o apagamento das contribuições dos anarquistas para a formação da classe trabalhadora, sua mobilização através do sindicalismo revolucionário e de suas diversas manifestações culturais.

Ancorado na relevância do acúmulo de experiências e da produção intelectual, cultural e literária dos anarquistas e sindicalistas revolucionários do início do século XX desejo ainda utilizar a pedagogia anarquista como fonte direta de inspiração e reflexão para o desenvolvimento de atividades e oportunidade de reflexão e aprendizagem.

Traçado os objetivos, o presente trabalho dedicará seu primeiro capítulo à análise das considerações, metodologias e concepções dos anarquistas acerca da educação e seu papel ativo na transformação social e no processo revolucionário. Buscarei interligar escritos de alguns teóricos do anarquismo, como Pierre-Joseph Proudhon e Mikhail Bakunin, sobre a educação e aqueles que tiveram a oportunidade desenvolver experiências concretas em escolas, orfanatos, liceus e universidades populares como Sebastien Fraure, Paul Robin, Francisco Ferrer e João Penteadó. Estes que se dedicaram a desenvolver uma educação

popular, de massas e que pudesse democratizar a construção e compartilhamento de conhecimento. Para isso busquei analisar algumas de suas obras, suas experiências e ferramentas pedagógicas, que serviram de inspiração para as atividades desenvolvidas e aplicadas.

No segundo capítulo, dediquei minha atenção em analisar a experiência histórica do anarquismo e do sindicalismo revolucionário no Rio de Janeiro durante as primeiras décadas da Primeira República do Brasil. Para isso me debrucei sobre a trajetória de alguns personagens, operários, trabalhadores livres, intelectuais, sindicalistas e, sobretudo, simpatizantes do anarquismo. Estes nos auxiliaram a entender como ideologia anarquista foi apropriada e ressignificada pela classe trabalhadora brasileira e foi vital para a formação e a organização da classe operária e as suas instituições. No centro dessa narrativa encontram-se também os locais que recepcionaram os sindicatos, centros culturais, universidades, *meetings*, festividades organizados pelos trabalhadores e anarquistas e foram completados para compor o percurso pedagógico.

Já no terceiro capítulo, abordei o processo de elaboração das atividades, que consistiu em atividades recorrentes de análise do espaço urbano do Centro e o exercício de flunar pelas ruas, praças e largos que compõe o percurso. O capítulo ainda conta com breves sínteses acerca da historicidade das regiões analisadas. Além disso, relatei a aplicação do percurso pedagógico junto a uma turma de sexto período do curso de Arqueologia da Universidade do Rio de Janeiro (UERJ). O grupo compunha a turma da disciplina de Gestão de Patrimônio e Arqueologia Pública ministrada pela Prof^a. Carina Martins Costa.

Desta maneira, creio que a pedagogia anarquista tem muito a acrescentar para os esforços de repensar e ressignificar o ensino de história. Este trabalho esforçou-se em contribuir para a valorização dessa construção revolucionária, planejada para atender os anseios sociais, políticos e econômicos de trabalhadores e das classes populares, frente a uma política liberal excludente estabelecido no início do século XX. Estaríamos nós tão apartados de tal contexto histórico?

1 A EDUCAÇÃO COMO FRENTE REVOLUCIONÁRIA: A PEDAGOGIA ANARQUISTA

Neste capítulo analisaremos a contribuição teórica de pensadores clássicos do anarquismo para a estruturação de uma educação anarquista, os empreendimentos concretos de sua prática de ensino. A partir daí poderíamos conceber um percurso pedagógico no campo do ensino de história inspirado nesta metodologia educacional.

O socialismo libertário³ interpreta como prioritária a necessidade da educação como uma necessidade política, baseada no direito de todos ao seu livre desenvolvimento. Entende assim o indivíduo submetido ao trabalho alienado como um dos pilares da sociedade de exploração, e caberia à educação superar tal sistema. Para isso seria necessário educar homens e mulheres de forma plena, integralmente, desenvolvendo suas capacidades intelectuais harmoniosamente com suas habilidades físicas.

Ao longo dessa educação integral, os pedagogos anarquistas também pretendem fornecer a chamada educação moral que consistiria em uma formação para a vida social, para a vivência da liberdade individual em meio à liberdade de todos, a liberdade coletiva e complementar. Sobre a construção social da liberdade o professor titular da Universidade de Campinas Silvio Gallo (2007) disserta:

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, 2007, p. 104.)

Do entendimento do que seria a educação moral, voltada para a construção coletiva da

³ A partir da publicação do semanário *Le Libéraire* pelo pedagogo Sébastien Faure, o termo libertário, que fora usado desde 1858 por Joseph Déjacque¹¹, tornou-se gradativamente sinônimo de anarquismo, conduzindo à cunhagem da expressão “socialismo libertário” para designar os defensores do anarquismo. Max Nettlau (2008) disserta: “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 Libéraire*”, 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, 2008, p.112-113).

liberdade, podemos entender a influência da obra *Emílio* (1762) de Rousseau. É de sua autoria a concepção da criação de um ambiente especial, afastado das corrupções sociais, onde a criança possa ser educada em liberdade e em condições de ver afloradas todas as suas potencialidades naturais. Porém, a proposta dos anarquistas também apresenta uma leitura crítica sobre o entendimento de Rousseau. Para eles não faria sentido desenvolver um ambiente escolar que não estivesse em contato com o meio social, ou que não considerasse as interações entre o meio social e a sua comunidade escolar, uma vez que todo o trabalho de transformação social e construção da liberdade coletiva seriam inócuos se comparado com a pressão da sociedade capitalista de exploração estabelecida⁴.

Ao entenderem a liberdade como uma construção social, coletiva que necessitaria do comprometimento de todos para o seu pleno estabelecimento, os pensadores comprometidos com o anarquismo não poderiam concordar com o entendimento de uma liberdade natural e individual. Desta maneira, aproveitam-se da estrutura da proposta educacional rousseauiana, mas transformam-na de acordo com a perspectiva social do proletariado e do socialismo, criando a proposta de uma micro sociedade com relações baseadas no apoio-mútuo, na ação direta, na igualdade e na construção de uma liberdade conjunta. Dessa maneira, estaria estruturado o ensino moral na pedagogia anarquista.

O anarquismo como uma ideologia político-social, pode ser ainda encarado como um princípio gerador ancorado em quatro princípios básicos, a saber: autonomia individual defendendo uma dialética sobre a relação indivíduo/sociedade, autogestão social e o federalismo em detrimento a qualquer tipo de poder institucional, internacionalismo e tática de luta social através da ação direta em que as classes populares devem construir a revolução⁵. Desta forma, nos debruçamos sobre a análise do anarquismo que assume diferentes formas e facetas de interpretação e método ao longo dos diferentes momentos históricos.

Assumindo o compromisso de transformação social e partindo do pressuposto de que não há educação neutra, a pedagogia anarquista se propõe a colaborar na construção de um ser humano livre para uma nova sociedade, negando e se afastando da educação voltada para a conformidade e passividade perante o sistema de exploração. Portanto, visa criar um indivíduo “desajustado” em relação aos padrões sociais capitalistas e engajado com a luta para a construção de uma sociedade livre. A educação anarquista coloca-se em uma posição

⁴ Para um melhor entendimento sobre a questão, conferir as contribuições de Mikhail Bakunin para o campo da educação integral, presente nesse capítulo.

⁵ Definições em GALLO, Sílvia “Educação Anarquista: por uma pedagogia do risco” UNICAMP, 1990 – dissertação de mestrado, p. 27 – 28.

política contra o Estado e contra a o aparato ideológico alienante, muitas vezes presente no sistema de ensino. Sobre este assunto Gallo (2007) comenta:

Os anarquistas, coerentes com sua crítica ao Estado, jamais aceitaram essa educação oferecida e gerida por ele; por um lado, porque o Estado certamente utilizar-se-á deste veículo de formação/informação que é a educação para disseminar as visões sociopolíticas que lhe são interessantes.

Nesse ponto a pedagogia anarquista diverge de outras tendências progressistas da educação, que procuram ver no sistema público de ensino “brechas” que permitam uma ação transformadora, subversiva mesmo, que vá aos poucos minando por dentro esse sistema estatal (...). O que nos mostra a aplicação dos princípios anarquistas a essa análise é que existem limites muito estreitos para uma suposta “gestão democrática” da escola pública. Ou, para usar palavras mais fortes mas também mais precisas, o Estado “permite” uma certa democratização e mesmo uma ação progressista até o ponto em que essas ações não coloquem em xeque a manutenção de suas instituições e seu poder; se este risco chega a ser pressentido, o Estado não deixa de utilizar de todas as suas armas para neutralizar as ações “subversivas”. (GALLO, 2007, p. 27)

Desta forma a educação anarquista teria como uma condição favorável para seu desenvolvimento um contexto fora do Estado para que sua pauta revolucionária possa ser instaurada de forma efetiva. Sendo este distanciamento *per si* uma atitude revolucionária, a proposta ideal seria que a própria sociedade organizasse seu sistema de ensino, praticando o princípio da autogestão definido pelo Anarquismo. Este sistema seria gerido à margem do Estado e sem sua ingerência, e tendo sua gestão de recursos e de prática de ensino geridos pela própria sociedade.

Longe de traçar um programa ideal e padronizado sobre os temas comuns aos diferentes filósofos e revolucionários que trataram da pedagogia anarquista é interessante neste momento passar a analisar os principais teóricos libertários, interpretando continuidades, rupturas e analisar como as práticas pedagógicas contribuíram para o avanço do anarquismo. Construirei um recorte metodológico em favorecimento daqueles que encaram a autogestão pedagógica como um fim a ser alcançado pela ação pedagógica.

Partindo da percepção de que a liberdade deve ser construída coletivamente, interpretando muitas vezes como um objetivo a ser alcançado ao final de seu trabalho educativo. Não encarada como um bem natural e como um meio propício para o ensino. A criança precisa ser educada, dirigida no sentido da construção e conquista da liberdade, através da desmistificação da necessidade constante e eterna de instrução institucional acima da sociedade. Esta corrente é sustentada teoricamente por Proudhon e Bakunin e apresentando como exemplos práticos as experiências de Paul Robin (1837 -1912), Sébastien Faure (1858 –

1942) e Francisco Ferrer Guardia⁶ (1859 – 1909).

O historiador da educação italiano Francesco Codello (2007) argumenta que a história dessa educação libertária não é fruto de uma linearidade evolutiva. E deve sim ser encarada como uma contínua pesquisa de implicações críticas a respeito dos pontos de partida comuns. Mesmo estando sujeito a certas contradições e de uma construção algumas vezes arbitrária em um primeiro momento, porém a essência do seu procedimento pedagógico é a vontade de permitir ao homem ser livre de forma plena e socialmente construída e não condicionada e limitada. Diferencia-se de muitas teorias sociopolíticas por não possuir, em sentido filosófico e cultural, um “pai” como, por exemplo, o marxismo. O anarquismo mostrou-se capaz de apresentar diferentes roupagens de acordo com cada momento histórico em que se manifestou.

O mesmo pode-se dizer sobre os pensadores que trouxeram a questão do ensino à ideologia anarquista, construindo uma teoria questionadora e, em alguns momentos, descontínua. Deve-se isso ao fato de que mesmo se referindo à instauração de um mesmo método, como a educação integral, acabam chegando a conclusões que não são repetitivas em sua essência e aplicação; explicitando como o percurso teórico de cada um se fez de forma singular. Sempre pautado e definido com os desafios e contradições do tempo em que estava inserido, aproveitando e transformando o que foi anteriormente debatido, uma vez que a constante renovação também é um dos alicerces do anarquismo.

Porém, pudemos conferir até aqui que as experiências do movimento anarquista e de seus adeptos no Rio de Janeiro do início do século XX não foram agraciadas com os esforços para identificar, ampliar e preservar suas contribuições na mobilização da classe trabalhadora, na formação de sua identidade e na estruturação de uma educação popular. Com o intuito de aproveitar pedagogicamente a trajetória do anarquismo na cidade e trabalhar a valorização de seu acúmulo, deveremos lidar com os diferentes processos de seleção e narração que acarretaram com o silenciamento do tema aqui trabalhado.

No que concerne à preservação do trabalho intelectual dos pedagogos que se dedicaram a teorização da educação anarquista, grande parte deles enfrentaram dificuldades materiais para sistematizar de forma completa os experimentos pedagógicos que realizaram e

⁶ Nasceu em 1859, em Barcelona e faleceu em 1909, militou no movimento anticlerical e republicano e quando foi expatriado para Paris, se engajou no movimento anarquista. Para sobreviver, começou a lecionar espanhol e se apaixonou pela docência, buscando métodos educacionais alternativos. Fundou em 1901, a Escola Moderna, na Espanha, que fez muito sucesso. Em 1908, já existiam dez Escolas Modernas em Barcelona, quase cento e cinquenta na Catalunha e escolas em Madri, Sevilha, Granada, Cádiz. A fama dessa escola ultrapassou as fronteiras da Espanha e várias escolas inspiradas na pedagogia de Francisco Ferrer y Guardia foram criadas em Portugal, no Brasil, Suíça e Holanda. Confira DIAZ (1914), BOLETIM DA ESCOLA MODERNA- Suplemento sobre a obra de Ferrer y Guardia (1991)

custearam de forma independente. Foi este o caso do francês Sébastien Fraure que financiou o Orfanato de Cempuis (1904 – 1917) através do dinheiro arrecadado pela atividade de palestras e conferências de propaganda do anarquismo e por doações compatíveis a situação financeira das famílias dos estudantes. Sua obra mais extensa sobre o Orfanato, *A Colmeia – Uma experiência pedagógica*, publicada originalmente próxima ao fechamento da instituição, foi redigida com o objetivo de divulgar sua empreitada e buscar novos financiadores. Com o início da Primeira Guerra Mundial a instituição passava por dificuldades financeiras graças aos esforços de guerra, impostos pelo governo e pela sociedade, que logo se tornaram obstáculos intransponíveis e levam ao seu fechamento em 1917. (MARQUES e SILVA, apud FAURE, 2015, p. 17)

O pedagogo espanhol Francisco Ferrer y Guadía, fundador das Escolas Modernas de Barcelona, que se manteve ativa nos anos letivos de 1901 – 1902 e 1905 – 1906 (GALLO em FERRER Y GUARDIA, 2014, p. 14), sintetiza sua experiência pedagógica e suas intenções revolucionárias na obra *A Escola Moderna*, escrita durante o tempo que esteve encarcerado pelo governo espanhol. O pedagogo foi acusado de incitar a população contra a guerra travada no Marrocos. No período de 26 de julho a 2 de agosto de 1909, conhecido como “Semana Trágica”, estabelecimentos foram saqueados, igrejas e conventos foram incendiados. Diversas lideranças e intelectuais republicanos e anarquistas foram perseguidos e presos, indiciados como líderes do movimento. Ferrer é fuzilado no dia 13 de outubro do mesmo ano. Em 29 de dezembro de 1911, Ferrer é oficialmente declarado inocente das acusações pela justiça espanhola, sendo suspenso o arresto de seus bens. Sua obra é publicada postumamente em diversos periódicos libertários e fomenta a fundação de novas escolas modernas em Portugal, no Brasil, na Suíça e na Holanda. No Brasil, a obra é publicada e traduzida oficialmente somente 105 anos após sua morte, dificultando imensamente o acesso direto a obra do pedagogo espanhol.

Analisando tais esforços das classes populares em organizar uma educação inclusiva, voltada para a formação da classe trabalhadora e de seus filhos, alinho meu entendimento ao trabalho do antropólogo argentino Néstor Garcia Canclini (1994) ao atentar como a questão classista e as desigualdades sociais incidem sobre a dificuldade em preservar e valorizar o acúmulo de experiências intelectuais e materiais que podem ser interpretadas como um patrimônio cultural e material da classe trabalhadora. Ao problematizar a definição do patrimônio cultural como unificador da identidade da nação e como esse é formado por uma “seletividade que privilegiava os bens culturais produzidos pelas classes hegemônicas” (CANCLINI, 1994, p. 97) torna-se necessário ressaltar como a sua formação é perpassada por

relações desiguais de poder e por uma luta simbólica e material entre as classes, grupos e etnias que consagram como vitoriosos aqueles que detêm um maior acúmulo de capital cultural e que transitam melhor em locais de poder político e intelectual.

De acordo com Canclini (1994), as classes populares tem menor possibilidade de realizar as operações necessárias para converterem sua produção material e intelectual em patrimônio generalizado e amplamente reconhecido. Entre os fatores que estruturam tal desigualdade o autor aponta: impossibilidade de acumular sua produção historicamente e convertê-la em uma base de saber objetivado, expandi-la através de uma educação institucional e aperfeiçoa-la através de uma investigação e experimentação sistemática (CANCLINI, 1994, p. 98).

A partir dessa análise, podemos interpretar que as contribuições dos anarquistas na formação da identidade operária popular e urbana, através da construção de instituições classistas engajadas com a mobilização e a valorização do trabalho intelectual dos trabalhadores sofrem com as barreiras econômicas e culturais necessárias para se preservar e estabelecer a devida valorização nas diversas mídias ligadas ao campo da educação e do ensino patrimonial. Assim, o presente trabalho buscará uma inspiração na educação anarquista para o desenvolvimento de atividades pedagógicas ao longo do percurso pedagógico proposto. Para isso, nos debruçaremos agora em analisar as principais contribuições teóricas e do campo da pedagogia anarquista.

1.1 Instrução integral: a educação a serviço da revolução

Codello (2007) e Gallo (2007) concordam que Pierre-Joseph Proudhon (1809 – 1865) se apresenta como um dos pensadores socialistas mais profundos e importantes do século XIX. Foi o primeiro a utilizar-se publicamente da palavra *anarquia* para designar um projeto político de transformação da sociedade e uma concepção filosófica de mundo baseado na afirmação da liberdade e na negação da dominação. Em *O Que é a Propriedade?*, de 1840, ele escreve:

Anarquia, ausência de mestre, de soberano, tal é a forma de governo de que todos os dias nos aproximamos e que o hábito inveterado de tomar o homem por regra e a sua vontade por lei nos faz olhar como no cúmulo da desordem e a expressão do caos. Conta-se que tendo um burguês de Paris do século XVII ouvido dizer que em Veneza não havia rei, esse bom homem não podia crer e julgou morrer a rir com a

primeira notícia.... Tal é o nosso preconceito: tantos quantos somos queremos um chefe ou chefes; e observo neste momento uma brochura cujo autor, zeloso comunista, sonha com a ditadura, tal qual outro Marat. Entre nós os mais avançados são os que querem o maior número possível de soberanos, a realeza da guarda nacional é o objeto dos seus mais ardentes votos, se bem que algum dia dirá, sem dúvida, invejoso da milícia: toda a gente é rei; mas quando esses alguém tiver falado eu lhe direi: Ninguém é rei; somos associados, quer queiramos quer não. Toda a questão da política interior deve ser esgotada segundo os dados da estatística departamental; toda questão da política exterior é um assunto de estatística internacional. A ciência do governo pertence, de direito, a uma das seções da Academia de Ciências, cujo secretário perpétuo se torna necessariamente primeiro ministro; e visto que qualquer cidadão pode dirigir uma dissertação à Academia, qualquer cidadão é legislador; mas como não vale a opinião de ninguém enquanto não for demonstrada, ninguém pode por sua vontade no lugar da razão, ninguém é rei. (PROUDHON,1997, p. 239)

Proudhon trabalhou sociologicamente e filosoficamente uma interpretação do que é ser anarquista. Indo além, o filósofo sistematizou uma filosofia política concretizando o que ficou conhecido entre a historiografia como o anarquismo que tem o século XIX como sua raiz histórica. É fato que uma série de conceitos e concepções diretamente ligados a uma interpretação anarquista do mundo e da sociedade já haviam aparecido antes dele⁷. Proudhon sabiamente agregou tais valores em sua obra e os utiliza largamente destas sistematizações na criação de sua teoria social e na orientação de sua prática política.

Proudhon interpretou uma constante entre o sistema educacional tradicional e o caráter alienado do trabalho industrial na sociedade burguesa; uma vez que a divisão de todo o conhecimento e a deformação do ensino através da especialização em excesso se assemelha, em forma e em intenção, com a divisão de funções e tarefas dentro do cotidiano de uma fábrica e linha de produção. Em ambos os casos garantem a desarticulação das massas trabalhadoras e mais uma barreira para a total conscientização do homem como cidadão ativo e completamente capaz de questionar e transformar seu meio, sua sociedade e seu sistema político-social. A permanência desse emaranhado sistema inviabiliza toda e qualquer forma de mudança da estrutura social vigente. Em sua obra *Da justiça na revolução e na Igreja*, publicada originalmente em 1858, o autor disserta:

Toda educação tem por objetivo produzir o homem e o cidadão após uma imagem, em miniatura, da sociedade, pelo desenvolvimento metódico das faculdades físicas, intelectuais, e morais da criança. Em outros termos, a educação é criação de costumes no ser humano, tomando esse termo “costumes” em sua mais ampla e elevada acepção, que compreende não só os direitos e os deveres, mais ainda todos os modos da alma, ciências, artes, indústrias, todos os exercícios do corpo e do espírito. (...). A educação é a função mais importante da sociedade, aquela que mais

⁷ Para uma explanação mais adequada sobre movimentos sociais e teóricos que precederam e influenciaram Proudhon, consultar WOODCOCK, George “Anarquismo - uma história das ideias e dos movimentos, vol. 1, p. 45 – 115 e CODELLO, Francesco “A Boa Educação” Experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neill.” p 27 – 90.

ocupou os legisladores e os doutos. Aos homens só é necessários o preceito; à infância é preciso a aprendizagem do próprio dever, o exercício da consciência, bem como o exercício do corpo e do pensamento. (PROUDHON, p. 83 e 86, 2018)

Por este mesmo fator, Codello (2007) ressalta que o filósofo francês condena a instrução que formaliza e valoriza a separação entre aprendizado e ensino, teoria e prática, trabalho manual e intelectual. A escola deve se tornar o lugar de encontro entre o trabalho e a formação, uma vez que a divisão do trabalho em uma sociedade hierárquica e discriminatória implicaria a progressão de algumas qualidades operárias, mas também a regressão do trabalhador nos aspectos intelectuais, em virtude do caráter fragmentado de suas tarefas.

O ensino deve ser ministrado completamente(...), de modo que a escolha da profissão e da especialidade pelo operário aconteça da mesma maneira que para o politécnico, após a conclusão do curso completo de estudo(...). Tudo com método e em conjunto, ou nada: é a lei do trabalho tal qual do saber. (...) Em duas palavras, a aprendizagem politécnica e o acesso a todos os graus: eis em que consiste a emancipação do trabalhador (PROUDHON, apud GALLO, 1995, p.61).

Proudhon aponta como alternativa um aprendizado capaz de democratizar os meios de acesso ao ensino intelectual e manual e que abrace a totalidade do sistema industrial em vez de abordar apenas um caso parcelar. Um ensino polivalente e politécnico, ou seja, abarcando diversas técnicas de produção manual sempre aliada à formação cultural. Com uma crescente graduação das dificuldades das atribuições, valorizando a prática e o trabalho, uma vez que diferentemente da pura especulação, a conjugação entre trabalho manual e intelectual produziria um conhecimento fundamentado sobre a experiência, sobre o equilíbrio que se criaria entre a mente e as mãos interagindo de forma harmônica. O projeto de instrução de Proudhon, consiste em fazer o aluno percorrer toda uma série de exercícios profissionais, de diferentes graus de dificuldade, possibilitando a compreensão racional e social de todas as funções e de tudo que está implícito, alcançando uma educação prática e teórica. Tal proposta demanda uma formação para toda a vida, se renovando continuamente.

Quem quer que não tenha aprendido nada com o mestre de escola, ao chegar aos dezoito anos, nessa época de febre, de paixão e de entusiasmo, converter-se-á em mestre no trabalho, na mão de obra e nos exercícios. Do machado e do enxadão, passará à leitura e ao cálculo; para ele, o desdobramento dos conhecimentos parecerá seguir uma marcha retrógrada. É que para a natureza tudo é começo e fim, e que, em qualquer ponto da alma em que se apoie o compasso, ali descreve-se a série e faz-se nascer a inteligência. Esperar pacientemente a hora oportuna, espiar a natureza, captar o pensamento no momento de sua eclosão, são coisas que não se praticam em nossas escolas; o método concebido no cérebro de um ministro ou de um funcionário, já está traçado; o destino do aluno é determinado pela família: Marcha, criança! Marcha, jovem! As condições que se apresentam são antipáticas para sua alma? Não importa, submeter-te-ás a elas ou não serás mais que uma besta! Não se vê que cada homem a atividade obedece a uma tendência particular? Que esta tendência, necessariamente especial, é o princípio da capacidade futura? Que ao professor cabe adivinhá-la, apoderar-se dela e situar-se nela como em um foco para

atuar em todos os sentidos e em todas as direções? Nasceu seu aluno empreendedor e devastador? Agradar-lhe-ia exercitar-se com a madeira, a pedra ou o ferro? Seu cérebro, dotado de grande poder de objetivação, não admite mais que representações concretas e imagens? Livre-o de começar com eles pelas abstrações e pelas leis! Dê-lhe ferramentas para manejar, árvores ou pedras para esquadrihar; logo virá o momento em que, da prática, eleva-se às teorias; e, apesar de que, para outros, a Inteligência preceda a ação, para ele será a ação que precederá a inteligência (PROUDHON, apud GALLO, 1995, p. 61).

A dificuldade para tal estruturação da educação existe de fato, uma vez que instaurada da educação integral do homem, uma contradição entre educação e trabalho se faria presente. “A que serviria”, questiona o filósofo na obra *Da justiça na revolução e da Igreja*, “essa instrução geral se o aprendiz, tornado profissional, tendo feito escolha de um ofício, tivesse de passar o resto de sua vida nos langores de um trabalho maquinal, de uma subdivisão industrial. Educado para a glória, só encontra o martírio” (PROUDHON apud LIPIAMSKY, 2007, p. 28 - 29).

A educação politécnica como categorizava Proudhon, seria capaz de educar o homem de forma completa, preparando não só o corpo para o trabalho, mas também o intelecto, para que sejam plenamente capazes de exercer sua função com total consciência da atividade laboral e intelectual necessárias para evitar e combater a exploração de sua força de trabalho. Através desse sistema educacional, o homem seria capaz de exercer sua atividade profissional e também de causar a constante renovação social para, que finalmente, possa modificar radicalmente a sociedade.

Assim como Proudhon, Bakunin pôde vislumbrar como que a Revolução Industrial superou definitivamente e de forma irreversível o sistema artesanal, e instaurou ainda mais divisões das funções produtivas no mundo do trabalho. Assim, Mikhail Bakunin (1814 – 1876) interpretou a educação integral ainda mais ligada à realidade da segunda metade do século XIX e da expansão do modelo industrial de produção. Mantendo a defesa da conciliação permanente do ensino intelectual e manual para superar a alienação, Bakunin se debruçara sobre a renovação da concepção de ser humano, tentando se afastar cada vez mais do contexto naturalista da filosofia política liberal sustentada por Rousseau.

Para Bakunin o indivíduo pode ser interpretado como um produto social, assumindo uma perspectiva dialética, colocando a perspectiva antropológica para além da oposição essencialismo (em que o homem é definido por uma essência anterior e exterior a ele) versus existencialismo (segundo a qual o homem define-se apenas *a posteriori*, através de seus atos, construindo a essência do seu ser paulatinamente de dentro para fora).

Para o revolucionário russo o indivíduo é definido por uma conjugação de características *a priori* e características resultantes de escolhas e atos posteriores. Estrutura-se

então um conceito de educação integral que ao almejar uma educação baseada no autoconhecimento e na conjugação do conhecimento intelectual e manual, leve em consideração também a complexidade da sociedade industrial e o jogo de prestígio e marginalização a que algumas atividades foram associadas.

Desta forma, Bakunin se esforça para desqualificar a filosofia política de tradição burguesa que aproxima as desigualdades sociais a um reflexo das diferenças naturais entre os homens e como consequência de algumas “inaptidões e aptidões naturais” do homem. Como se a miséria e a desigualdade social fossem somente resultado da falta de empenho ou talento pessoal de alguns homens e pertencessem a um “estado natural”.

O filósofo russo afirma que é a sociedade que molda os indivíduos, segundo suas necessidades e através da educação. Se a sociedade é desigual, homens serão todos diferentes e viverão na desigualdade e na injustiça, e não por um problema de aptidões, mas propriamente por uma questão de oportunidade. Mudar a “natureza humana” de fato se mostra uma tarefa imprópria, porém devemos nos empenhar na mudança daquilo que o homem faz na sociedade e que define o seu ser. A desigualdade sendo considerada natural será eterna, porém interpretada como uma construção social esta pode ser transformada, e proporcionar uma vida mais justa para seus membros. (GALLO, 2007, p 39 – 40). Para Bakunin, a ciência e a produção de conhecimento poderiam ser uma das ferramentas que auxiliassem a humanidade na descoberta de suas características naturais. Estas não necessariamente implicariam submissão e escravidão de cada indivíduo a seus ímpetos naturais.

A ciência e uma educação plenamente integral, capaz de garantir o desenvolvimento corporal, intelectual e moral, seriam uma das chaves para a dominação destas características naturais. Bakunin explicita suas impressões:

Ao reagir sobre si mesmo e sobre o meio social de que é, como acabo de dizer, o produto imediato, o homem, (...), não faz outra coisa do que obedecer a leis naturais que lhe são próprias e que operam nele com irresistível fatalidade. Último produto da natureza sobre a terra, o homem continua, (...), por seu desenvolvimento individual e social, a obra, a criação, o movimento e a vida. Seus pensamentos e seus atos mais inteligentes e mais abstratos e, como tais, os mais distantes do que se chama comumente de natureza, não são mais do que criações ou manifestações novas. Frente a esta natureza universal, o homem não pode ter nenhuma relação exterior nem de escravidão nem de luta, porque leva em si essa natureza e não é nada fora dela. (...) Ao rebelar-se contra ela rebela-se contra si mesmo. É evidente que é impossível para o homem conceber somente a veleidade e a necessidade de uma rebelião semelhante, posto que, não existindo fora da natureza universal e carregando-a consigo, achando-se a cada instante de sua vida em plena identidade com ela, não pode considerar-se nem sentir-se ante ela como um escravo. Ao contrário, é estudando e apropriando-se, (...), com pensamento, das leis naturais dessa natureza – leis que se manifestam igualmente, em tudo o que constitui o seu mundo exterior, e em seu próprio desenvolvimento individual: corporal, intelectual e moral -, como ele chega a sacudir sucessivamente o jugo da natureza exterior, o de

suas próprias imperfeições naturais e o de uma organização social autoritariamente constituída (BAKUNIN, 1980, p. 74 -75 apud GALLO, 1995, p. 71)

Para Bakunin, a liberdade também não poderia ser lida como uma característica natural, de todo indivíduo e da sociedade em que se encontrava inserido, garantida ao seu nascimento. Esta se apresentaria como um produto da vivência em sociedade. Torna-se assim necessário o domínio do conhecimento científico sobre as leis naturais e sobre os mecanismos e estruturas da sociedade; possibilitando a construção de uma nova sociedade e de uma humanidade livre, baseada na liberdade coletiva, na justiça e na igualdade. A construção da liberdade é processo de aprendizado da natureza e da cultura. E o papel da educação na construção dessa liberdade é vital. Em sua obra *Deus e o Estado* (1882), publicada postumamente, o autor russo disserta:

Toda educação racional nada mais é, no fundo, do que a imolação progressiva da autoridade em proveito da liberdade, onde essa educação tem como objetivo final formar homens livres, cheios de respeito e de amor pela liberdade alheia. Assim, o primeiro dia da vida escolar, se a escola aceita as crianças na primeira infância, quando elas mal começam a balbuciar algumas palavras, deve ser o de maior autoridade e de uma ausência quase completa de liberdade; mas seu último dia deve ser o de maior liberdade e de abolição absoluta de qualquer vestígio do princípio animal ou divino da autoridade (BAKUNIN, 2011, p. 74)

Bakunin aponta o trabalho de construção social da liberdade complementar que pode ser exercido pela educação integral. Tendo a liberdade como um fim e não como um meio, o autor, ressalta a potencialidade transformadora da educação, em que esta se torna canal da construção de uma nova sociedade. Com isso, também reconhece o papel fundamental que o sistema educacional estabelecido possui na manutenção da divisão do mundo do trabalho, evidenciando o que chamamos de dimensão ideológica do ensino. O filósofo parte do entendimento de que a educação tradicional burguesa garante a permanência e aprofundamento do fosso que divide a classe dominante e as classes trabalhadoras exploradas. As classes hegemônicas são ensinadas a explorar, dominando todos os conhecimentos disponíveis e obliterando qualquer outra forma de vida. Já as massas proletárias são ensinadas a permanecer dóceis à exploração e às injustiças. As escolas no interior do modelo capitalista seriam responsáveis por formar homens incompletos e moldados segundo seus propósitos. (GALLO, 1995, p. 72)

A educação integral, adotada pela perspectiva anarquista, conjuga uma proposta pedagógica que se proponha a desenvolver o intelecto, o corpo e a moral de professores e alunos. Para estabelecer tal processo Bakunin entende a necessidade da instauração de uma

atividade pedagógica capaz de iniciar um gradativo processo de convivência livre e autêntica, em que a liberdade é construída de forma permanente através de múltiplas relações sociais.

Desta forma, Bakunin afirma que não só corpo deve ser disciplinado para o trabalho, como também a mente deve ser sempre consciente da relevância da função que cada indivíduo exerce perante a sociedade, sempre ciente como sua atividade intelectual e profissional pode sustentar ou derrubar o sistema vigente. O revolucionário russo sempre ressaltou as relações entre o sistema educacional e o conjunto do sistema social. Para ele a educação deveria ser o coroamento da emancipação das massas, e fator fundamental para a superação do cotidiano de exploração que demarca o cotidiano do trabalhador internacional, uma vez que as desigualdades na instrução são geradoras de desigualdades sociais. Não poderão existir sociedades sem classes enquanto uma minoria eleva-se acima das massas e faz de seu saber um instrumento de dominação. Em seu célebre artigo “*A Instrução Integral*” de 1869, publicado no jornal *L'Égalité*, Bakunin resalta o papel central de uma educação integral para o bem-estar do indivíduo:

Mas se todos são instruídos, quem desejará trabalhar? – Perguntam. Nossa resposta é simples: *todos devem trabalhar e todos devem ser instruídos*. A isso respondem muito amiúde que essa mescla do trabalho industrial com o trabalho intelectual só poderá ocorrer em detrimento de um ou do outro: os trabalhadores serão maus letrados e os letrados serão só tristes operários. Sim, na Sociedade atual, onde o trabalho manual, tanto quanto o trabalho da inteligência, são igualmente falseados pelo isolamento completamente artificial ao qual ambos foram condenados. Mas estamos convencidos de que no homem vivo e completo, cada uma dessas duas atividades, muscular e nervosa, deve ser igualmente desenvolvida, e que longe de prejudicarem-se mutuamente, cada uma deve apoiar, ampliar e reforçar a outra; a ciência do letrado tornar-se-á mais fecunda, mais útil e mais ampla quando o letrado não mais ignorar o trabalho manual, e o trabalho do operário instruído for mais inteligente e, por consequência, mais produtivo do que aquele do operário ignorante. (BAKUNIN, 2015 p. 161)

Bakunin esboça em seus escritos como poderia ser a instrução integral, partindo de um primeiro momento em que seriam englobados crianças de diferentes idades e interesses, em que seriam estimulados a conhecer os elementos principais do conhecimento científico. Em uma segunda etapa, adotar-se-ia uma formação em um conhecimento específico. Porém em ambos os casos, o ensino seria teórico e prático, científico e industrial, desenvolvendo a valorização da experiência prática perante a construção teórica. Aquele que desenvolve o trabalho intelectual não deve ser excluído da atividade manual e laboral, e aquele que exerce a função mecânica também deve e tem o direito de ter acesso ao conhecimento teórico, que envolve e estimula sua atividade.

Enquanto a moral cristã via no trabalho um castigo e uma degradação, a moral socialista libertária faz dele a condição suprema da felicidade e da dignidade humana. Ainda em “*A Instrução Integral*”, Bakunin afirma:

Para que homens sejam morais, isto é, homens completos no pleno sentido desse termo, são necessárias três coisas: um nascimento higiênico, uma instrução racional e integral acompanhada de uma educação fundada no respeito pelo trabalho, pela razão, pela igualdade e pela liberdade, e um meio social onde cada indivíduo humano, desfrutando de sua plena liberdade, seria realmente, de direito e de fato, igual a todos os outros. (BAKUNIN, 2015, p.176)

Porém, a instauração e realização de tal modelo pedagógico de fato enfrenta barreiras. A reação das estruturas da sociedade capitalista seria radical e tentaria ao máximo resguardar-se impedindo a formação dos indivíduos sob os princípios anarquistas. Estes elementos “desajustados” não seriam cooptados pela sociedade de exploração e logo também sentiriam os efeitos maléficos que a sociedade exerceria sobre eles. Uma vez que a educação não se manifesta somente no espaço físico da escola, mas na sociedade como um todo. Uma escola revolucionária não poderia alcançar o máximo de suas propriedades em uma sociedade reacionária.

Como veremos mais adiante as experiências pedagógicas anarquistas apostaram em estratégias de ensino que não eram interpretadas como convencionais ou condizentes com os costumes estabelecidos na época, seus fundadores foram perseguidos e tiveram suas experiências descontinuadas de forma violenta e difamatória. Paul Robin escandalizou a sociedade francesa ao aplicar o princípio da coeducação sexual. Este princípio era coerente com a obra de Bakunin: uma educação pautada na isonomia capaz de ensejar a emancipação de mulheres e homens. Tal atividade sustentou a campanha difamatória direcionada ao Orfanato Prevóst de Cempuis, que acusava Paul Robin de proporcionar uma livre e perigosa convivência entre meninos e meninas, uma ameaça à moralidade e aos princípios sociais da época. As acusações levaram a exoneração do pedagogo de seu cargo de administrador do orfanato público em 1894.

Acusações similares recaíram sobre Francisco Ferrer que adotou também a prática da coeducação sexual em sua Escola Moderna, levantadas também por uma campanha difamatória movida pela imprensa tradicional e clerical espanhola. No início do século XX na Espanha, a coeducação sexual era posta em prática somente em aldeias do interior do país que careciam do número de professores que pudessem garantir a separação entre meninos e

meninas⁸. Ao trazer esta prática para uma grande cidade da Espanha, como Barcelona, Ferrer incita a revolta das instituições mais conservadoras de seu país e passa a enfrentar novas dificuldades, além das financeiras, para manter abertas as portas de sua Escola Moderna.

No Brasil, mais especificamente em São Paulo no bairro do Belenzinho, funcionou de 1909 a 1919 a Escola Moderna nº 1, administrada pelo professor, espírita e anarquista João Penteado⁹. Com a execução de Ferrer pelo Estado espanhol e a propagação das ideias e textos do anarquista no campo da educação foi fundada a Comissão Pró-Escola Moderna em São Paulo¹⁰. Tal comissão viu-se encarregada de dar continuidade à frente educacional do processo de emancipação das classes populares iniciada pelos idealizadores e praticantes da pedagogia anarquista. Desta maneira, a comissão escolhe João Penteado como diretor da instituição que receberá os filhos da classe operária até 1919, ano que a Escola Moderna acaba sendo descontinuada pela determinação do escolanovista e diretor de instrução pública Oscar Thompson. Sobre João Penteado recaem as acusações de não cumprimento das exigências legais para o funcionamento da instituição, manutenção de instalações inadequadas e a acusação de promover propaganda da doutrina libertária. No contexto da época ainda pesavam as grandes mobilizações e greves operárias de 1917, que paralisaram a cidade de São

⁸ “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, 1978, p. 27 apud CASTRO, 2017, p. 120)

⁹ “Brasileiro, professor, anarquista. Nasceu em 1876 e faleceu em 31 de dezembro de 1965, quando contava 86 anos de idade, de “bem” com o anarquismo. João Penteado militou em São Paulo, onde viveu e faleceu. Sua atividade esteve praticamente voltada para a educação e o ensino anarquista. Não ‘compreendia’ uma sociedade nova sem uma nova educação e uma instrução que despertasse e revelasse nas crianças e nos jovens todas as suas potencialidades intelectuais, artísticas e a solidariedade humana. Quer na imprensa onde colaborou, como *A Plebe*, *A Lanterna*, *Boletim da Escola Moderna*, São Paulo do qual foi fundador e diretor e outros, que na Escola Moderna nº 1 que fundou numa modesta sala, na rua Saldanha Marinho, no bairro Belém, lá pelos idos de 1912, e fechada por ordem judicial em 1919, dando lugar mais tarde à Escola de Comércio Saldanha Marinho, de que foi diretor, João Penteado colocava sempre antes da revolução social a premência de uma educação nova” (RODRIGUES, 1997, p. 96).

¹⁰ “No quadro das atividades educacionais desenvolvidas pelo anarquismo no Estado, A Escola Moderna no. 1 distingue-se por vários motivos, entre eles, por sua meticulosa 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 (...) 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, 1986, p. 18)

Paulo e afetaram gravemente a produção de um dos principais parques industriais do país¹¹ e que levaram a perseguição de lideranças anarquistas na cidade.

Através dos exemplos que pudemos conferir de reação à fundação de instituições de ensino que ousaram praticar a pedagogia anarquista, podemos observar a dialética social de Bakunin: uma nova educação, somente, não constrói a nova sociedade, e nem a nova sociedade é possível sem um novo ser humano, cuja formação é de extrema importância para uma nova sociedade. Ou seja, instaurar uma nova escola em uma velha sociedade, sem a preocupação de organizar um trabalho revolucionário para a transformação gradativa da estrutura social é condenar esta escola ao fracasso. Bakunin se questiona se seria possível formar homens em uma escola que respeite os princípios libertários de moralidade, liberdade e justiça no contexto da sociedade capitalista.

Não, pois, ao deixarem a escola, eles encontrar-se-iam no seio de uma sociedade que é dirigida por princípios totalmente contraditórios, e como a sociedade é sempre mais forte do que os indivíduos, ela não tardaria a dominá-los, isto é, desmoralizá-los. Além disso, a própria função de tais escolas é impossível no meio social atual, pois a vida social tudo abraça; ela invade as escolas bem como a vida das famílias e de todos os indivíduos que dela fazem parte. (BAKUNIN, 2015, p. 177)

Bakunin interpreta que unicamente a escola não seria capaz de tornar possível a revolução social, uma vez que a sociedade não é constituída exclusivamente por seu sistema educacional. Esta apresenta uma imbricada e complexa conjugação de forças e instituições. Se existe exploração porque não há consciência, não seria suficiente a educação e conscientização gradual para a revolução. Como afirma Gallo (2007) os caminhos sociais são complexos e a sociedade é um frágil equilíbrio entre uma multiplicidade de forças e o meio social humano é muito mais próximo da imprevisibilidade. A educação revolucionária e os trabalhos revolucionários de base, como a organização de sindicatos e centros culturais, devem ser articulados e processados simultaneamente para que, aos poucos, as bases da antiga sociedade sejam destruídas. (GALLO, 2007, p. 44)

¹¹ Sobre a greve de 1917 consultar: LOPREATO, C. S. R. . *O espírito da revolta: a greve geral anarquista de 1917*. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2000.

1.2 A experiência da educação integral: a utopia ganha materialidade

Após analisar como a pedagogia anarquista se desenvolveu no panorama teórico nos voltamos à análise de como as bases lançadas por Proudhon e Bakunin se desenvolveram no campo prático. Passemos então para a vida e obra de Paul Robin (1837 - 1912), um dos principais pedagogos que contribuíram com o entendimento da prática anarquista do ensino integral. De família burguesa e católica, estudou na Escola Normal Superior, onde se destacou cedo por suas críticas ao sistema escolar da época.

A partir de 1861 a 1864 foi professor da rede pública, ensinando matemática e ciências no liceu de Brest, porém sua insatisfação com a qualidade do ensino oferecido sempre foi evidente. Sua dedicação à educação o leva a organizar passeios com os alunos, e estimular o estudo da botânica, astronomia, geologia. Robin organizava visitas a oficinas de artesãos, fábricas e incentivava o estudo da música. O pedagogo acreditava que deveria instruir seus alunos de forma completa e para isso o aprendizado deveria ocorrer na vida, no campo e na cidade e não apenas no interior de salas de aula. A comunidade local insurge-se contra seu ensino laico e crítico, e sobre tudo, contra suas colocações políticas. Os conflitos com seus superiores e a burocracia escolar acabam tornando-se inevitáveis uma vez que seus posicionamentos vão contra os programas curriculares, fomenta o protesto entre os alunos e estimula a instrução popular. Desiludido com todo o burocratismo do ensino público, Robin se demite em 1864. (GALLO, 1995, p. 88 – 89)

Em 1865, já instalado na Bélgica, onde consegue momentaneamente uma maior liberdade de atuação aproxima-se cada vez mais dos socialistas no seio da Primeira Internacional. Consegue se manter com o ofício de professor particular, começa a organizar cursos para operários e a colaborar com periódicos pedagógicos. Assim, torna-se membro do Conselho Federal Belga da Internacional e atua principalmente no órgão de imprensa.

Ao participar do Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores de 1867 em Lausanne, ficou encarregado de preparar uma moção sobre a educação, tendo seu trabalho aprovado no Congresso seguinte, em Bruxelas. Em 1868, é expulso da Bélgica por apoiar movimentos grevistas e parte para Genebra onde se relaciona com o teórico e revolucionário que mais influenciará seu trabalho, Mikhail Bakunin. Entrou em contato ainda com Piotr Kropotkin e Elisée Reclus, suas ideias pedagógicas adquirem uma feição libertária, desenvolvendo atividades de educação e propaganda anarquista. (GALLO, 1995, p. 89)

Torna-se secretário do Conselho Geral da Internacional, passando por Paris, Londres e pela Bélgica, sofre perseguições e curtos períodos na prisão. Em meio à polêmica entre Marx e Bakunin no seio da A.I.T., Robin coloca-se ao lado dos socialistas libertários¹². Passa pela Comuna de Paris, pela prisão e exílio em Londres, onde desempenha diversas atividades pedagógicas, ministrando cursos, chegamos ao ano de 1879, em que Robin é nomeado inspetor de ensino primário em Blois na França e é ali que tem a oportunidade de pôr em prática suas ideias ao assumir a direção do Orfanato Prévost de Cempuis¹³. Robin é indicado para o cargo devido à indicação do amigo, Ferdinand Buisson, que havia sido membro da Comuna de Paris e também da Associação Internacional de Trabalhadores que à época era inspetor de educação primária da região.

Devido à dificuldade de acesso a escritos originais do pedagogo Paul Robin, analisaremos aqui trechos de seus ensaios, publicados entre 1869 e 1872, na revista *La Philosophie Positive* citados nos trabalhos do pedagogo Silvio Gallo (1995 e 2007) e por F. G. Moriyon (1989). Tais escritos foram produzidos antes da experiência concreta de Robin com a prática pedagógica libertária realizada em Cempuis. Para compreendermos melhor o impacto que dessa experiência pedagógica anarquista analisaremos o *Manifesto dos partidários da educação integral*, publicado pela imprensa do orfanato às vésperas da sua exoneração, em 1894.

A educação integral sob a interpretação de Robin é o resultado de um longo processo, que recebeu contribuições de pensadores de diferentes manifestações do socialismo e de diversos educadores. Em *L'Internationale*, em 28 de fevereiro de 1869, órgão de imprensa do Conselho Federal Belga da Associação Internacional dos Trabalhadores escreveu:

(...) A ignorância, outra fonte de miséria, desaparecerá ante a instrução dada por cada seção. Não se trará dessa instrução que nossos doutrinários mesmos reclamam a grandes gritos. Queremos formar homens, e não se é homem completo, mais que quando se é trabalhador e entendido ao mesmo tempo; por isso, todos os trabalhadores reunidos no Congresso de Bruxelas, (...), reivindicaram a instrução integral, que compreende de uma só vez a ciência e a aprendizagem dos ofícios. Como esta instrução não pode ser dada atualmente, como consequência de impedimentos materiais, as seções a suprem o melhor que podem, organizando

¹² Com a publicação do semanário *Le Libertaire* pelo pedagogo Sébastien Faure, o termo libertário, que fora usado desde 1858 por Joseph Déjacque¹¹, tornou-se gradativamente sinônimo de anarquismo, levando ao estabelecimento do conceito “socialismo libertário” para fazer referência aos adeptos ao anarquismo. Para mais informações consultar NETTLAU, 2008, p.112-113.

¹³ “Em 1880, Robin é nomeado diretor do Orfanato Prévost em Cempuis, Este orfanato havia sido construído por Joseph-Gabriel Prévost (1793 – 1875), rico comerciante local adepto das teorias de Saint-Simont, que o deixou em testamento para a prefeitura, sob a condição de que fosse um orfanato para ambos os sexos, dirigido por um laico e com professores também laicos, sob supervisão de um comitê de patronato. Essas exigências faziam do orfanato uma instituição de ensino bastante avançada para os padrões da época, e Robin recebe total liberdade para colocar em práticas suas idéias, estando sob a proteção do amigo Buisson (...) e ganhando a simpatia do comitê de patronato.” (GALLO, 1995, p. 90)

encontros e conferências, fundando periódicos em que se mostram os operários os direitos do homem, em que lhes ensina a reivindicá-los, e finalmente se reúnem os materiais para edificar a sociedade futura (ROBIN apud GALLO, 1995, p. 93)

Como pedagogo e professor, Paul Robin assume a responsabilidade de garantir uma oferta democrática de educação, que pudesse garantir um conhecimento estético, científico e moral através de uma pedagogia integral, capaz de oferecer um contraponto alternativo aos ensinamentos religioso e estatal. Esta oferta fazia-se necessária uma vez que, não fosse o seu orfanato, os filhos da classe trabalhadora jamais teriam acesso a esse tipo de conhecimento que, na virada do século XIX para o XX era estritamente relegado às classes abastadas.

Por seu entendimento, Robin interpretava que toda pessoa possuiria um desejo natural de desenvolver suas habilidades e faculdade, de maneira harmônica e não alienada. Porém, a sociedade de dominação, estruturada de maneira hierarquizada e desigual, tira das pessoas a possibilidade de um desenvolvimento múltiplo e impossibilitando o desenvolvimento de qualquer habilidade mais aprimorada.

Caberia à educação integral fornecer as condições para que cada pessoa descubra suas habilidades e condições para o seu desenvolvimento. Após esse momento de autoconhecimento e de descoberta do mundo, seria iniciada a “especialização”, porém sem se esquecer das demais áreas de conhecimento e atuação. A escola deveria fornecer uma base educacional geral a todos, para que possam ser descobertas as necessidades e aptidões de cada um e garantir o amplo acesso a um domínio razoável do conhecimento humano. Por isso podemos classificar que a grande realização de Robin foi sua atuação no orfanato de Cempuis, que ofereceu a oportunidade de sistematizar os princípios da educação integral de forma prática e através de pequenos artigos para revistas e folhetos.

Robin, mantendo os princípios definidos pelo *Programa Educacional do Comitê para o Ensino Anarquista*, que contribuiria em sua composição no ano de 1882 em parceria com diversos outros membros do movimento anarquista, procurou adotar em Cempuis a supressão da disciplina, exames probatórios, argumentando que estes seriam as principais barreiras para o autoconhecimento e o desenvolvimento de todas as potencialidades do indivíduo. 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).

Questionando a disciplina conquistada pelo autoritarismo, a competição movida pela cultura meritocrática, os programas pedagógicos elaborados sem a participação dos estudantes, os anarquistas eram motivados pelo desejo de construir uma sociedade ancorada nos princípios da

ação direta e da ajuda mútua, que valorizasse 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)

Segundos tais preceitos em Cempuis, as crianças, meninos e meninas, vivenciavam suas experiências educacionais na maior parte do tempo ao ar livre, nos jardim ou nos campos, praticavam diferentes esportes como a natação, a equitação e a dança. Uma parte importante do ensino ocorria na oficina, trabalhando com madeira ou ferro, aprendendo a costurar ou manufaturar sapatos. Até os treze anos os alunos praticavam a passagem constante em diferentes oficinas, aprendendo sempre um pouco de cada ofício, para depois se engajar em uma relativa especialização. As turmas não eram divididas pelo sexo dos alunos, meninos e meninas dividiam as mesmas ocupações, fato que já chamava atenção à época e que posteriormente foi utilizado pelos críticos ao regime do orfanato para o fechamento do mesmo. De acordo com Robin, num primeiro momento, que se encarregaria das crianças até os 12 anos de idade, a educação deve ser necessariamente espontânea, quase aleatório, dando espaço para que a curiosidade criativa guie a aprendizagem:

Sua curiosidade é insaciável, seu poder de assimilação, ilimitado; mas, apesar de procurar informações sobre todas as coisas, ela é incapaz de ater-se a uma única ordem de idéias e segui-la em seu desenvolvimento. Se, conforme esta observação, quisermos acompanhar a natureza, ajudá-la e não nos opormos a ela, entorpecendo-a, substituindo preconceitos como faziam os pedagogos autoritários imbuídos de teologia e metafísica, teremos que reconhecer que a primeira fase da educação é inteiramente espontânea e que o acúmulo de conhecimentos se faz completamente ao acaso. (ROBIN apud MORIYÓN, p. 91)

Essa primeira fase, deve encarar a criança como um ser mais isolado, trabalhando seu conhecimento específico e individualizado, para só depois passar a percebê-la e fazê-la perceber-se como ser social ligado a uma comunidade, começando a trabalhar os

conhecimentos que fazem uma série de inter-relações e complementam e aprofundam os conhecimentos básicos adquiridos na fase anterior. Metodologicamente, a primeira fase baseava-se na espontaneidade, no interesse dos estudantes e voltada para a prática. A segunda deveria obedecer a um ordenamento mais racional, mais teórico. Em suma, na primeira fase começa-se a trabalhar a perspectiva da liberdade, que alcançará sua plenitude, em termos de vivência escolar, na segunda fase.

Na primeira fase, para desenvolver a percepção e a observação, seria produtivo trabalhar de maneira simultânea a espontaneidade criativa e atividades que levem a elaboração de métodos de percepção e apropriação do campo cognitivo. Robin entende que se deve trabalhar principalmente com os sentidos. É por eles que a criança adquire a primeira noção dos fenômenos exteriores, podendo constituir assim o primeiro modo de exploração científica e observação. Para o desenvolvimento dos sentidos Robin sugere como melhor metodologia as atividades lúdicas e principalmente que envolvam jogos capazes de estimular a percepção sensitiva. Dessa maneira, encaminhados de modo natural em meio às atividades, o objetivo seria fazer com que as crianças consigam ter de forma imediata sensações fracas, consigam distinguir de modo rápido e exato os diferentes estímulos e, por fim, medir essas sensações. Desse modo, a criança estaria apta a, mais tarde, aplicar o método científico para a percepção de processos mais elaborados.

Para o desenvolvimento das percepções diretas o trabalho seria iniciado pela visão, audição e tato, e posteriormente estendidos para a exploração do paladar e do olfato, utilizando-se de métodos análogos. Para a audição, os jogos musicais são o caminho mais acertado: aprender a distinguir os estímulos auditivos, identificar o som realizado por um determinado instrumento em meio a um conjunto que toca simultaneamente, aprender diferentes idiomas apenas ouvindo-os, conseguir ouvir atentamente algo de interesse em meio a uma profusão de fenômenos acústico.

Simultaneamente à educação dos sentidos é realizado o trabalho de desenvolvimento dos chamados órgãos ativos, que segundo Robin, nada mais são do que as mãos e os pés. O objetivo desse trabalho seria o desenvolvimento da destreza e da agilidade. Para o pedagogo francês a educação desses órgãos levaria a diferentes percepções sensitivas, enquanto estas percepções suscitariam a atividade desses órgãos. Nesse contexto, vale ressaltar que as atividades práticas deveriam continuar estimulando jogos, promovendo experiências prazerosas e criativas, desenvolvendo habilidades e capacidades nas crianças.

Em Cempuis, praticava-se uma gama bastante variada de esportes, como a natação, em uma piscina construída pelos alunos, o ciclismo, a equitação, a ginástica, além de diversos

jogos e brincadeiras, elaboradas pela imaginação infantil. Tais atividades esportivas não visavam o estímulo à competição, a disputa. Através dos esportes eram praticados o exercício de solidariedade e fraternidade, visando unicamente a diversão e a felicidade de todos, nunca a derrota, a subjugação do companheiro. Tais condutas, como veremos adiante, faziam parte do conjunto de procedimentos e metodologias que compunham o ensino moral.

Desenvolvidas as habilidades, as destrezas manuais e perceptivas, a educação deve passar a elaborações mais intelectuais. O primeiro passo desse aprendizado diz respeito às questões de comunicação: a criança deve ser introduzida no mundo dos signos gráficos, aprendendo a ler e a escrever. Essas atividades devem também ser exercidas através da prática, colocando a criança não mais como um mero assimilador passivo, mas um agente autônomo e criativo. Segundo Robin, para ler e escrever corretamente antes de tudo é necessário saber ouvir e falar.

Ouvir e ler, falar e escrever são quatro coisas que verdadeiramente constituem a parte literária da educação e estão tão intimamente ligadas que não se pode, em verdade, possuir uma sem as outras. Ao indicar como se devem desenvolver estas quatro faculdades nas crianças, teremos oportunidades de mostrar a sua estreita relação. Observemos como funciona o sistema atual de educação: o professor fala quase sozinho, os alunos não abrem a boca senão para recitar ou traduzir, quase sempre sem entender; eles fazem depressa e correndo longos deveres escritos e não lêem nada, de modo que se pode no máximo conseguir que se desenvolva, mais ou menos, o ouvir e o escrever, evidentemente se descuidando de maneira geral do ler e do falar (ROBIN, apud GALLO, 1995, p. 112).

Buscando assegurar um processo de alfabetização que seja capaz de oferecer a capacidade de transformar signos gráficos em signos orais e, simultaneamente, relacionar esses signos a conceitos e ideias, Robin defende um processo dinâmico e criativo. A criança assim poderia aprender a decodificar as palavras, sabendo expressá-las verbalmente e compreendendo seu significado temático. Outras formas de comunicação também eram incentivadas, através de exercícios capazes de relacionar diversos sentidos e intenções e uma única atividade, como por exemplo, a confecção de esculturas, em que se trabalha com o tato e com a visão, tanto em sua produção como em sua admiração.

Robin procurava trabalhar com múltiplas atividades artísticas como a música, dança, escultura, pintura, literatura, etc., não apenas para desenvolver o gosto pela produção e pela apreciação da arte, mas para desenvolver o prazer estético e exercitar as percepções sensitivas, as habilidades manuais e corporais. Nesse sentido, Robin sugere a atividade teatral como uma rica metodologia a ser explorada pedagogicamente:

Finalmente, todas as artes combinam o seu poder nas representações teatrais, prosa, poesia, música, artes plásticas de todos os tipos, às quais se unem os recursos de

iluminação artificial e das ilusões de ótica. Considerado simplesmente neste momento, do ponto de vista da relação dos procedimentos de comunicação, vemos que o teatro deve representar um papel importante na educação da infância (ROBIN apud GALLO, 1995, p. 113).

Em uma segunda fase, os conhecimentos acumulados durante a primeira receberiam uma ordenação lógica e uma revisão. Garantia-se assim um primeiro contado movido pela curiosidade e interesses criativos que seriam esquematizados sob um prisma racional e metodológico. Entre os 12 e 13 anos, período em que terminavam os estudos primários, as crianças passavam em revezamento por todas as atividades práticas, o que Robin chamava de borboleteamento, termo emprestado a Charles Fourier. Os estudantes eram divididos em seis subgrupos que se revezavam pelas diversas atividades, também agrupadas em seis classes de trabalho; assim, semana a semana, todos tinham a oportunidade de se engajar nas tarefas agrícolas, na encadernação, costura, marcenaria, na forja, nos serviços vários de manutenção e limpeza. Como meninos e meninas eram educados conjuntamente, sem distinções, ambos passam pelo aprendizado da costura, como também ambos aprendiam a trabalhar na forja. Os objetos confeccionados pelos alunos durante a aprendizagem nas oficinas eram expostos aos visitantes e atendiam as necessidades materiais cotidianas do orfanato.

Cempuis contava ainda com uma fazenda, uma oficina de sapateiro, uma tipografia, uma forja, uma marcenaria e um ateliê de costura, ou seja, as principais atividades econômicas da época eram representadas cada uma por uma oficina. Aulas que não só valorizavam o ensino do trabalho manual e técnico de cada atividade, mas garantiam também o repasse do conhecimento intelectual e de todo sistema de produção, providenciando desta maneira que o aluno pudesse criar seu conhecimento partindo da prática para a teoria. Tal sistema tinha como objetivo oferecer uma introdução ao mundo do trabalho. Conhecendo as mais diversas atividades, em seus aspectos técnicos e práticos, os alunos poderiam escolher a área de atividade com que mais se identificassem para desenvolver um aprendizado mais profundo sobre ela, para fazer sua especialização e se profissionalizar. Robin garantia que a escolha do trabalho ao qual o aluno iria dedicar-se fosse uma opção consciente e não alienante.

Apoiando-se ainda no postulado que o aluno deve ser o principal agente da criação de seu conhecimento, Robin recomenda deixar a criança fazer suas descobertas e afirma que o professor deve se contentar em responder aos questionamentos levantados pelo próprio aluno, sempre bonificando e instigando o potencial de curiosidade que o aluno apresenta. Para Robin esta prática é essencial para a manutenção do sistema integral, postulando ainda que o meio deve levar à curiosidade científica. Para estimular o trabalho intelectual Cempuis abrigava

ainda um jardim botânico, um museu de matemática, um laboratório de física e química e uma estação meteorológica, tudo na tentativa de abarcar todos os anseios possíveis de curiosidade dos alunos, para instigar novos questionamentos por parte deles e melhor responder seus estímulos intelectuais.

Com todo esse aparato, o saber, em Cempuis, nascia dos fatos das vivências e da prática concreta e cada um, era construído por cada aluno, sendo por isso mesmo muito mais enraizado na pessoa; o professor criava condições para que esta construção social pudesse acontecer, catalisava as energias, sem impor suas ideias, mas auxiliando na compreensão dos alunos e respondendo a seus questionamentos.

Através dessa metodologia eram estudados os grandes temas da ciência moderna e sua fundamentação social, além das formas de comunicação; matemática, como linguagem de transmissão da ciência e as várias formas de expressão artística. A história era estudada de uma perspectiva crítica e buscava romper com as narrativas de valorizavam os grandes heróis e combatentes que geralmente eram destacados. Sobre o ensino da história Robin no *Manifesto dos partidários da educação integral* (1894) disserta a valorização dos grandes feitos sociais e da humanidade:

(...) 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)

A geografia recebia um tratamento especial, pois era baseada nas ideias do geógrafo e militante anarquista Elisée Reclus, amigo de Robin; as ciências naturais eram de extrema importância para uma educação que se pretendia racional e eram ensinadas em laboratórios. Podemos perceber uma grande ênfase no aprendizado de redação francesa e das línguas estrangeiras, os alunos aprendiam a datilografia e a estenografia, por facilitar e agilizar uma comunicação e profissionalização mais eficiente.

Robin parte da interpretação de que o homem deve ser entendido como um “todo orgânico” e a educação integral possibilitaria o desenvolvimento de suas muitas facetas, abarcando aspectos físicos e intelectuais. Esta formação respeitaria o aspecto individual e o social do homem, tendo ele o direito de desenvolver ambos os lados sem sacrificar um pelo outro, encontrando sempre um equilíbrio.

No que concerne à educação moral, podemos afirmar que se tratava da tentativa de educar para o respeito à fraternidade capaz de garantir uma liberdade compartilhada e

complementar. Para a realização dessa tarefa, Robin acreditava que o trabalho poderia ser realizado em duas frentes: primeiro, no próprio modo de vida da escola, no relacionamento pedagógico; e segundo, na orientação geral dada aos ensinamentos teóricos, para que não conduzissem a noções opressoras de organização social.

A organização da escola estava comprometida em colocar todos os membros da comunidade escolar em um patamar de igualdade: todos deviam respeitar a todos, e a liberdade de cada um era considerada fundamental para o bom desenvolvimento dos estudos. O relacionamento entre professor e aluno era baseado na discussão e na pergunta, procurando fazer com que a criança desenvolvesse seu espírito crítico e sua autonomia, e nunca a submissão e silenciamento.

Respeitando o princípio da igualdade, que tem por princípio básico a igualdade entre o homem e a mulher, em Cempuis era praticada a coeducação dos sexos, uma novidade na época. No presente caso estudado, meninos e meninas viviam na mais completa igualdade de condições, tendo acesso ao mesmo currículo e as mesmas atividades: ambos aprendiam a cozinhar, a trabalhar nas forjas e nas prensas. Não havendo uma unificação de currículo que valorizasse o currículo masculino em detrimento do feminino, como iria acontecer posteriormente nas escolas oficiais em que as atividades que eram consideradas exclusivas das mulheres foram excluídas das atividades escolares. A coeducação dos sexos leva a uma necessidade de educação sexual, que era orientada para uma visão clara e natural das coisas, sem a necessidade de proibições moralistas e imposições autoritárias. Desta maneira, pautava-se a construção de uma nova moral que proporcionasse relações afetivas e sexuais pautadas na igualdade e respeito à mútua capacidade dos gêneros.

Como último aspecto da educação moral podemos apontar a defesa de ensino laico. Gallo (1995) aponta a educação praticada no orfanato francês como sendo atea, no sentido de que não se praticava um ensino religioso, como nas escolas cristãs, mas também não se falava contra Deus. Durante as aulas de história, as igrejas e seus atos eram sempre estudados por uma perspectiva crítica. Em Cempuis não havia lugar para cultos, nem religiosos, nem políticos.

Porém, a defesa de um ensino laico que adotou uma postura crítica perante as igrejas, suas práticas e a pregação da igualdade entre os sexos atraiu muitos opositores. Como vimos anteriormente, a prática da coeducação dos sexos inflamou a reação dos setores mais conservadores da sociedade francesa e mobilizou a imprensa tradicional e clerical a perseguir e acusar Robin de patrocinar um ambiente amoral para a educação de meninos e meninas. “Apesar de vencer o inquérito administrativo impetrado em 1892, em meio às acusações da

imprensa clerical (...), Robin foi exonerado do seu ‘ninho de liberdade’ em 1894, retornando para a Bélgica onde passou a lecionar pedagogia na Universidade de Bruxelas.” (CASTRO, 2017, p. 116).

A figura de Robin e sua contribuição ao ensino integral libertário inspirou também o anarquista Sébastien Faure que, em 1904, criou um orfanato privado também na França, recebendo o nome de “La Ruche” (A Colmeia). Tal alcunha fazia uma alusão direta às teorias do apoio mútuo, desenvolvidas principalmente por Piotr Kropotkin. Sendo uma instituição privada Faure não sofreu as limitações de gestão que vitimou o orfanato de Cempuis, podendo explorar melhor a dimensão social da educação que constitui a proposta libertária de educação; porém sofreu com constantes limitações financeiras, podendo somente sustentar 40 estudantes.

Orfanato também não seria a melhor definição de “La Ruche” uma vez que a maioria das crianças que a frequentava não eram órfãos. Também não poderia ser entendida unicamente como uma escola, pois não se dedicava exclusivamente a formação profissional e intelectual de seus frequentadores. Em contrapartida, elabora processos pedagógicos que pudessem garantir a formação integral do homem. Fraure define sua empreitada educacional como sendo “um obra de solidariedade, uma espécie de laboratório onde se experimentam métodos novos de pedagogia e de educação”. (FRAURE, apud GALLO, 1995, p. 134) Sobre “La Ruche”, Gallo (1995) disserta:

A organização deste laboratório de educação foi pensada e estruturada de forma autogestionada, prevendo uma ampla e direta participação de todos os seus membros. La Ruche era, na verdade, uma grande comunidade, constituída pelas crianças e pelos “colaboradores” – todos aqueles envolvidos com a vida e o processo educativo, formando o que Fraure gostava de chamar de uma “grande família”. Sendo uma comunidade, e como as crianças não pagavam para ali estudar e viver, tampouco os “colaboradores” recebiam salários. (GALLO, 1995, p. 134)

Faure, filho de família abastada e católica, estudou na infância com a ordem jesuíta e abandona o noviciado durante a adolescência. Por volta de 1888 militava no movimento operário francês e sua sólida instrução e erudição galgada durante a juventude o ajudou a atuar nos meios de propaganda e imprensa, correndo toda a Europa fundando diferentes periódicos. Sobre esta atividade George Woodcock destaca a criação dos jornais *Le Libertaire*, fundado em 1895 sendo um dos mais duradouros indo até o final da década de 50 com interrupções somente durante o período das guerras mundiais, e *Le Quotidiane*, fundado em 1902 tendo quase 300 números e só encerrando as atividades por falta de apoio suficiente. (WOODCOCK, 2010, p. 99) Sobre suas obras literárias devemos destacar a direção da *Enciclopédia Anarquista*, desenvolvida entre 1926 até 1935. Com quatro volumes a obra

apresenta vários verbetes sobre o ideário anarquista e do problema social sob a ótica libertária.

A experiência educacional em “La Ruche” pode ser considerada uma continuação da experiência de Robin, do ponto de vista teórico e prático Faure não inovou muito na prática do ensino integral. Porém, como não estava atrelado a uma instituição pública Faure pode explorar mais o conceito de autogestão. Assumindo que a construção de um ser humano livre deve ser feita a partir de um novo meio, com novos exemplos de conduta e moral, o anarquista aluga uma chácara a 48 quilômetros de Paris, em Rambouillet afastada da “sociedade doente”. Gallo (1995) interpreta que “La Ruche” se desenvolve ainda como uma sociedade de inspiração prodhoniana, fundada no artesanato e na agricultura, de pouca complexidade e de pequenas dimensões, dando continuidade da experiência intelectual.

No presente trabalho analisaremos os escritos de Sébatien Faure que foram trazidos para o Brasil e traduzidos pelo militante anarquistas Antonio B. Canellas, que ao visitar a França e entra em contato com a experiência da Colmeia, reúne todos os escritos, diários e artigos do pedagogo francês e os publica na obra *A Colmeia, uma experiência pedagógica*, em 1919¹⁴.

Em seus escritos Faure não aborda tanto como tentou desenvolver uma educação intelectual aos alunos de “La Ruche”, alunos estes que eram provenientes de famílias de trabalhadores carentes que muito provavelmente não frequentariam escola alguma. Para o anarquista era de suma importância o estímulo ao trabalho manual, à profissão e à educação moral. Dessa forma, Faure estimulava um ensino geral que pudesse proporcionar aos alunos uma boa base e que estes aprendessem, acima de tudo, a aprender e que tomassem gosto pela busca e construção de conhecimentos.

A educação deve ter por objetivo e por resultado formar seres tão completos quanto possível, capazes de ir mais além de suas especialidades cotidianas, quando as circunstâncias ou as necessidades o permitam ou o exijam: os trabalhadores manuais, de abordar o estudo de um problema científico, de apreciar uma obra de arte, de conceber ou de executar um plano, até mesmo de participar a uma discussão filosófica; os trabalhadores intelectuais, de pôr a mão à massa, de se servirem com destreza dos seus braços, de fazerem, na fábrica ou nos campos, um papel decente e um trabalho útil. (FAURE, 2015, p. 109)

Essa base, geral e indispensável, simplesmente não poderia abarcar todo o conhecimento humano, logo ela deveria dar ênfase ao que fosse indispensável a conhecimentos práticos, descartando tudo que carece de utilidade empírica. (GALLO, 1990, p. 249) Sobre o desenvolvimento moral, Faure atesta as vantagens de se desenvolver uma

¹⁴ Os trechos aqui analisados estão presentes no estudo de F. G.Moriyón de 1989 e na recente reedição do trabalho de Canellas, realizado pela Biblioteca Terra Livre, de 2015.

educação para a liberdade e não tendo ela como meio:

Prepara a criança, desde o uso da razão, para o exercício das faculdades mais nobres, acostuma-se à responsabilidade, ilumina o juízo, enobrece o coração, fortalece a vontade, exercita os esforços mais fecundos, estimula impulsos mais generosos, (...), desenvolve maravilhosamente a personalidade. Constrói lentamente, porém de forma segura, um ser digno, sem arrogância, orgulho e altivez, um ser apaixonado pela independência tanto dos outros como dele, respeitoso da vontade do próximo da mesma maneira que quer ser respeitado, zeloso de seus direitos e disposto a protegê-los. (FAURE, apud MORIYÓN 1989, p. 138).

Para Faure, a oposição entre uma educação pela obrigação e uma educação pela liberdade reside em uma oposição metodológica entre adestramento e educação. A educação pela obrigação em nada difere do adestramento de mentes e corpos, uma adequação dos instintos e reflexos. Somente uma educação para a liberdade, um processo que vise a despertar a consciência e a autonomia da criança, através de um contínuo crescimento da criatividade, do aprendizado da liberdade e do respeito seria capaz de possibilitar uma transformação profunda da sociedade. Deve-se despertar uma consciência racional através do estímulo à criatividade e à inteligência.

Podemos ver que a educação moral, nesse caso, nada mais é que uma educação para um novo convívio social. Tal processo pedagógico educacional muitas vezes é possível através do exemplo, e do convívio em um meio social preparado sob os princípios libertários. Faure agregava valor também à educação informal, a que se desenvolve no desenrolar do cotidiano e graças ao ambiente instaurado em “La Ruche” capaz de instaurar novas relações entre aqueles que lá moravam, trabalhavam e estudavam.

Se não quiser que os filhos mintam, não os enganem nunca; se não quiserem que eles briguem entre si, não batam nunca neles; se não quiserem que eles falem de forma grosseira, não os insulte nunca. Se quiserem que eles tenham confiança em vocês, demonstrem que têm confiança neles. Se quiserem que eles sejam afetuosos e expansivos com vocês, não poupem seus beijos e carícias. O exemplo é todo poderoso. (FAURE, in MORIYÓN, 141)

“La Ruche” transcende sua função de escola, e não pode ser muito menos definida como um orfanato ou como um internato. Este desajuste com os padrões da época causaram problemas entre Faure e a Inspeção de Educação de Versailles, que procurou forçar uma definição da escola como um orfanato de seu diretor, o que tornaria a escola sujeita aos parâmetros estatais. Faure fiel a suas convicções não cedeu à pressão estatal, resistindo através da desobediência civil.

Como último aspecto é interessante analisarmos a autogestão que se desenvolveu nessa comunidade-escola. Evitando reproduzir a sociedade de hierarquia e de divisão de

funções e poderes a função de diretor escolar sofre uma total redefinição, sendo um cargo provisório e ocupado por um sistema de rodízio por qualquer colaborador da comunidade-escola. Trata-se de um cargo voltado para o atendimento externo, para as famílias responsáveis pelos alunos, interessados em conhecer a instituição ou financiar, e não para as relações internas. Internamente ele é só mais um membro da comunidade e não toma nenhuma decisão de forma autoritária, uma vez que ele não exerce função alguma sobre os demais membros. As decisões sempre são tomadas em conjunto em reuniões colegiadas que aconteciam todas as semanas com a presença de todos os colaboradores e dos alunos mais velhos, que já estavam na fase de aprendizagem técnica, nas oficinas. Nestas reuniões eram discutidos todos os problemas da comunidade-escola, de ordem prática e de ordem pedagógica. As decisões eram tomadas de forma democrática e todos estavam incumbidos de sua implementação.

“La Ruche” tem a clara intenção de formar o caráter de cada indivíduo engajado nessa comunidade, sendo aluno ou professor, de acordo com novos valores, de solidariedade e liberdade. Trata-se de destruir a moral burguesa na construção de uma nova moral, voltada para a cooperação. Construir uma nova sociedade através de um novo homem, sociedade essa de preferência libertária e solidária.

Este não foi o único exemplo que se seguiu após a experiência de Robin, o catalão Francisco Ferrer também mostrou estar alinhado com os preceitos da pedagogia anarquista com sua Escola Moderna. Original de Barcelona e vindo de uma família de camponeses católicos, foi submetido à educação autoritária e religiosa das escolas de sua aldeia. Este ensino rígido gerou em sua personalidade uma revolta que permanecerá marcante em sua militância. É sucessivamente agricultor, empregado em uma fábrica de tecidos em Barcelona e lá entra em contato com as ideias anarquistas tão disseminadas na capital catalã e passa a militar no movimento republicano anticlerical. Em 1886, é obrigado a se refugiar em Paris por participar de uma manifestação contra a monarquia. Lá, afirma seu interesse pela área pedagógica ao dar aulas particulares de espanhol e publica um tratado educação. Militando viaja pela Itália, Suíça e Bélgica interessando-se por todas as experiências de inovação pedagógica.

Munido dessa bagagem e de posse de uma extensa fortuna proveniente de uma herança de uma admiradora, retorna a Espanha em 1901 decide fundar a “Escola Moderna”. Em 1908 já existem 10 “escolas modernas” em Barcelona, quase cento e cinquenta na

Catalunha, estabelecimentos em Madri, Sevilha, Granada e Cádiz.¹⁵ Sua irradiação ultrapassa as fronteiras espanholas e algumas instituições são fundadas sob a influência e os preceitos da “escola moderna” de Ferrer no Brasil, em Portugal, na Suíça e na Holanda.

A escola moderna é mista e aberta a todos os meios; paga, porém seu valor era proporcional à renda da família ou dos responsáveis do estudante; laica, bane todo o ensino religioso. Enfim, é também racional e científica. Dotada de uma biblioteca, de uma tipografia, de um serviço de edição que publicará manuais e obras pedagógicas, aparecendo como uma das principais atividades manuais e intelectuais da pedagogia de Ferrer, uma vez que o pedagogo deseja que ela fosse um instrumento de emancipação e propaganda das ideias libertárias diante do “adestramento” do sistema oficial de educação, “poderoso meio de subjugação nas mãos dos dirigentes”, que habitua as crianças “a obedecer, a crer, a pensar segundo os dogmas sociais que nos regem”.¹⁶ Para ele o ensino deve ser uma força a serviço da mudança, e sobre isso disserta em sua obra póstuma *A Escola Moderna*, publicada originalmente em 1909:

Não tememos dizê-lo: queremos homens capazes de evoluir incessantemente; capazes de destruir, de renovar constantemente os meios e de renovar a si mesmos; homens cuja independência intelectual seja a força suprema, que não se sujeitem a mais nada; dispostos sempre a aceitar o melhor, felizes pelo triunfo das ideias novas e que aspirem a viver vidas múltiplas em uma única vida. A sociedade teme tais homens: não pode, então, se esperar que algum dia queira uma educação capaz de produzi-los. (FERRER Y GUARDIA, 2014, p. 77)

Assim, o princípio fundamental da Escola moderna é a construção coletiva da liberdade da criança. A instituição esforça-se para respeitar seu movimento natural, sua espontaneidade, as características de sua personalidade; quer desenvolver sua independência, seu juízo e seu espírito crítico. Ferrer afirmava preferir “a espontaneidade livre de uma criança que não sabe nada, à instrução de palavras e à deformação intelectual de uma criança que sofreu a educação atual.” Inspirando-se na educação integral de Robin, dá um amplo espaço às atividades físicas e manuais. Sua pedagogia não apela para a coação, nem para a competição, não existindo recompensas nem castigos na escola, nem teste que congratulem os “bons” “excelentes” e rejeite os “menos aptos” ou “incapazes”.

Denunciando o caráter ideologicamente alienante da escola tradicional capitalista, Gallo aponta como Ferrer diz querer fundar uma escola “*não-ideológica*”, interpretando nesse discurso uma influência do chamado “espírito da época”, mais especificamente o

¹⁵ LIPIANSKY, Edmond Marc. *A Pedagogia Libertária*. Editora Imaginário. p. 47-48.

¹⁶ Citações em LIPIANSKY (2007) emprestadas da obra de DOMMANGET, Maurice. *Les Grands Socialistes Ed L'education*. Paris, A. Colin, 1970.

positivismo. A ideologia da escola burguesa, por ele definida como um falseamento da verdade para mascarar a realidade da exploração social, deveria ser contraposta pela ciência e pela razão, única capaz de revelar a exploração do proletariado.

Dessa forma Ferrer critica a escola capitalista, acusando-a de ideológica, ou seja, capaz de mascarar a exploração para manter a dominação; por outro lado defendendo a escola racional e científica ele propõe uma educação que através da ciência – que em si mesma é neutra e não tem opções políticas - revele a exploração para possibilitar a consciência da dominação e a consequente revolta contra ela. Neste sentido, a Escola Moderna não era ideológica e não fazia proselitismo, como atavam seus críticos, mas apenas desmascarava as falsas verdades construídas pela classe dominante no afã de justificar as desigualdades sociais. (GALLO, 2007, p. 160)

Ao lado da experiência pedagógica da escola moderna, Ferrer esforça-se para dar uma vasta difusão às ideias anarquistas que o inspiram e para coordenar os esforços conduzidos em diferentes países. Desta forma, em 1908 criou uma revista internacional, *L'École Rénovée*, na qual são discutidas todas as tentativas que concernem à renovação da escola e onde se encontram textos de Ferrer, Paul Robin, Kropotkin, Dommela Nieuwenhuis, Ellen Key, William Headford e a maioria dos pedagogos libertários da época. Simultaneamente Ferrer deseja dar uma audiência internacional à Liga da educação libertária de Robin e suscita a organização de uma Liga internacional para a educação racional da infância, com o objetivo de dar ao ensino uma base racional e científica, defendera ideia de uma educação completa e harmoniosa, englobando “a formação da inteligência o desenvolvimento do caráter, a cultura da vontade, a preparação de um ser moral e físico bem equilibrado” e assentar a pedagogia sobre um conhecimento da psicologia da criança.

Como Robin e Faure, este último que teve suas atividades em “La Ruche” encerradas em 1917 principalmente por falta de recursos que se torna geral a partir da Primeira Guerra Mundial, Ferrer chocou-se também contra intensas resistências e sofre ataques violentos. Sendo preso pela primeira vez em 1906, foi preso sob suspeita de envolvimento no ataque de Mateo Morral (1880 – 1906), ex-colaborador de curta passagem, como tradutor e bibliotecário da Escola Moderna, que perpetrou um atentado frustrado contra o Rei Alfonso XIII (1886 – 1931). Absolvido um ano depois a Escola Moderna acaba sendo fechada durante sua estadia na prisão. Em 1909, em momento de efervescência na Catalunha, é novamente detido e julgado a portas fechadas por um conselho de guerra, condenado à morte. Sua morte provoca profunda comoção pelo mundo, em todos os meios da pedagogia libertária, na medida da influência que ele tinha exercido.

Paul Robin, Sèbastien Faure e Francisco Ferrer mostraram ser possível a concretização de uma nova alternativa à educação oficial de sua época, A partir desse entendimento buscaremos, a seguir, analisar de forma específica a interpretação dos pedagogos anarquistas sobre o ensino da história e de suas práticas de ensino que mobilizavam a cidade e a paisagem urbana como ferramenta pedagógica.

1.3 O ensino da história da resistência popular

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 tradições se perderam com o rodar dos séculos e que só por analogia dificilmente se poderá reconstruir.

No entanto, que assunto esplêndido para tentar uma imaginação opulenta e inspiradora de poesia, história e filosofia, que quisesse esboçar a longa tragédia do trabalho útil e criador! (Adelino Tavares De Pinho, 2015, p. 57)

Ao iniciar o presente capítulo com o trecho do folheto *Quem não trabalha não come* de Adelino Tavares de Pinho¹⁷ editado pelo Centro Editor Juventude do Futuro e impresso na Cooperativa Gráfica Popular em 1920, alcançamos o ponto de convergência entre diversos pedagogos que se debruçaram acerca do papel do ensino de história na prática da educação integral, anarquista e racional. A valorização de uma narrativa que dê protagonismo às classes populares, seus costumes, separações, resistências e organizações e os frutos colhidos através do seu esforço coletivo. Desta maneira, busca-se o rompimento com a tradição que

¹⁷ Adelino de Pinho, nasceu em 21 de janeiro de 1885 na província de Aveiro ao norte de Portugal. Deixou sua terra natal 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. No Brasil, continua sua atividade junto ao anarquismo iniciada em Portugal, onde em 1904 participa da tradução do folheto de José Prat, militante anarco-sindicalista espanhol. Adelino atuou em Campinas, se tornando professor da Escola Social, vinculada à Liga Operária de Campinas, onde coloca em prática, em 1907 a pedagogia racionalista inspirada na trajetória e militância do espanhol Francisco Ferrer. Em seus escritos Adelino estabelece as bases teóricas e as propostas práticas do racionalismo pedagógico, alinhando seu pensamento aos escritos clássicos sobre o tema e aos pensadores anarquistas de referência como Kropotkin, Reclus Robin e Ferrer. Em São Paulo, torna-se diretor da Escola Moderna nº2 (que inicialmente esteve sob a direção de Florentino Carvalho). Passa assim a trabalhar ao lado e João Penteado, eu assume a direção da Escola Moderna nº 1. Ambas as escolas foram fruto do trabalho do Comitê Pró- Escola Moderna, constituído em 1912. O comitê possuía seções no Rio de Janeiro e em São Paulo e outras cidades no interior. Contava com a participação de diversos militantes operários, mas também de pequenos comerciantes e até industriais que se identificavam com as propostas educacionais dos “livres-pensadores”. Angariam fundos através de festas, eventos, venda de livros, portais, medalhas, rifas e listas de colaboração voluntárias individuais e coletivas. Muitos sindicatos apoiaram economicamente a empreitada, inclusive a Confederação Operária Brasileira (C.O.B.). (AHGON, SILVA apud PINHO, 2015, p. 11 - 13).

predominou a partir da segunda metade do século XIX e início do XX, com o estabelecimento da História como disciplina escolar em que as narrativas didáticas buscaram abordar a trajetória da fundação dos Estados-nacionais, seus mártires, raízes históricas e líderes. Tal tradição ainda faz-se presente nos diversos materiais didáticos e avaliações anuais do sistema escolar contemporâneo.

Ao estudarmos a trajetória da humanidade e suas primeiras manifestações de vida social, parte-se para a valorização das primeiras forças de organização centralizada e verticalizada, abordando-se os Estados teocráticos da antiguidade como evidências de que tal organização garantiu um progresso político, econômico e social. Dessa maneira, são colocados em foco os períodos e as sociedades que a partir dessa organização estruturada hierarquicamente, teriam como culminância do processo histórico, segundo a interpretação dessas narrativas tautológicas, o surgimento do Estado-nação em finais do século XVIII e inícios do século XIX.

A busca por um novo ponto de vista para o ensino da história, que rompesse com a naturalização da formação do Estado, de uma história política que daria protagonismo a reis e líderes de Estado, foi também um dos objetivos de Clemência Jacquet, diretora da Escola Moderna de Barcelona, desde a sua fundação em 1903 e que trabalhou ao lado de Francisco Ferrer no estabelecimento do ensino racional. Os dois se conhecem durante o período em que o professor catalão encontrava-se em exílio e Jacquet teve a oportunidade de ser aluna do professor catalão recebendo aulas de espanhol em 1897 na sede da Loja Maçônica do Grande Oriente Francês em Paris (VELÁZQUEZ; VIÑAO, 2010, p.86 apud MORAES, 2013, p. 53).

Comprometida com o projeto da Escola Moderna de Barcelona Jacquet encarregou-se da produção, em 1901 e 1902, dos três volumes da obra *Compendio de História Universal*, primeiro livro a ser editado pela *Publicaciones de la Escuela Moderna*, selo editado por Francisco Ferrer. Tal selo é fundado com o objetivo de atender à necessidade, identificado na primeira edição do *Boletín de la escuela moderna*, da criação de uma biblioteca pedagógica que compreenda “todos os livros necessários” para um ensino verdadeiramente positivo” e voltado para os objetivos da escola (BOLETIN, 1901, p. 14 apud MORAES, 2013, p. 53).

A obra de três volumes de Jacquet passa a ser utilizada pela Escola Moderna de Barcelona a partir de 1901 e nos auxilia a ter algumas impressões acerca do que os pedagogos racionalistas entendiam e almejavam com o ensino de história em suas escolas. Sendo o livro didático um mediador entre a relação entre alunos e professores acerca dos temas, conceitos e conteúdos abordados, podemos ter alguns indícios sobre as práticas pedagógicas anarquistas. Na versão original, editada por Ferrer, a obra foi dividida em três volumes, o volume I, de 226

páginas, abordava os Tempos pré-históricos até o Império Romano. O volume II, de 306 páginas, abordava a Idade Média e os Tempos Modernos. Já o volume III, com 270 páginas, abordava a Revolução Francesa e suas consequências na sua primeira metade e a segunda parte tinha como tema de estudo “De Napoleão até os nossos dias” (MORAES, 2013, p. 54).

Uma tradução para o português também foi providenciada pela editora Guimarães & Cia. em 1914, na coleção “Biblioteca de Educação Racional” compilando a obra em dois volumes. Tal tradução garantiu que a obra tivesse ampla difusão entre anarquistas e livres-pensadores do Brasil e de Portugal, uma vez que podemos constatar evidências da circulação da obra de Jacquinet a partir da análise de seções de jornais operários brasileiros em que eram recomendados (MORAES, 2013, p. 55). Na versão portuguesa o primeiro volume de 264 páginas abordava três seções com os temas: “Época pré-histórica”, “História do Egito”, “Idade Média”. O segundo volume, com o mesmo número de páginas que o seu antecessor, também era dividido em três seções abordando: “Os Tempos Modernos”, “A Revolução Francesa” e “Desde Napoleão até nossos dias”.

Pela simples observação dos temas da edição original e a portuguesa poderíamos concluir que sob os olhos da contemporaneidade o material pedagógico de Jacquinet teria uma abordagem eurocentrada, abordando temas e períodos que desse protagonismo aos processos históricos do continente Europeu. Porém, podemos constatar que o diferencial em sua prática pedagógica estava centrado em uma abordagem que pudesse oferecer uma alternativa a narrativa política centrada na história dos grandes homens que movem os processos históricos. No prefácio de seu livro a autora apresenta a ruptura que deveria ser feita com a História que se comprometia em dar a “preponderância à história da civilização, deixando apagada a história política”. Identificando como era o ensino de História em sua época a autora disserta:

Antigamente entendia-se por história o relato das guerras e a cronologia dos reis, relato que se reduzia à glorificação da força, a que se juntava oportunamente uma apologia religiosa; (...) Na nossa época (...) iniciou-se o método de dar a preponderância à história da civilização, deixando apagada a história política. (...) Que se compreendeu, porém, sob o nome de história da civilização? Trata-se de expôr os esforços dos homens, de todos os homens, na sua marcha ascendente para um futuro melhor? Não. Limitam-se a mostrar o funcionamento e os diversos expedientes dos governos; a extensão do comércio, isto é, da exploração do homem pelo Capital, da vassalagem do dinheiro; também se nos fala muito das elucubrações altamente fantásticas dos fundadores de religiões e a sua suposta ação benéfica na humanidade (JACQUINET, 1914, p. 5- 6 apud SILVA, 2018, p. 20).

Jacquinet tece duras críticas a uma falsa história da civilização que, segundo ela, perpetua a compreensão do estudo da História como a análise de relações institucionais,

governamentais ou comerciais. Relega-se ao esquecimento o esforço dos indivíduos e coletivos que participaram dos processos históricos através do esforço cotidiano do trabalho, forçado ou parcamente remunerado, que se instrumentalizaram pela experiência diária da opressão e exploração. Personagens que pudessem de fato refletir o objetivo da educação integral das Escolas Modernas e que pudessem evidenciar o potencial de cada aluno como agentes históricos de sua comunidade e sociedade, capazes de questionar e transformar o seu meio. Sobre tais objetivos Jacquinet prossegue:

Pela nossa parte compreendemos de muito diversa a história da civilização, desde o surgimento do homem sobre a terra, nos esforçamos para reconstruir a vida real com todas as suas lutas, sofrimentos e progressos; procuramos colocar a nu a maldade de todos os exploradores: guerreiros, legisladores, sacerdotes e todo o conjunto de ilusões que sofrem o povo, os verdadeiros, os que trabalham; deduzimos um ensino completo e severo para instruir as novas gerações para o conhecimento dos seus verdadeiros direitos e de seus verdadeiros deveres: que seja uma escola de fraternidade universal, um testemunho de paz para o homem honrados e um motivo de terror e espanto para aqueles que tentam subjugar os seus irmãos. (JACQUINET, 1901 p. 4 apud MORAES, 2013, p. 55)

Vemos aqui um ponto de convergência entre o entendimento de Jacquinet e o de Adelino de Pinho sobre a relevância que a História teria no processo pedagógico racional e integral. Desponta-se aqui a percepção de que as narrativas históricas adotadas nesses espaços escolares teriam sua centralidade no povo, em suas manifestações, inquietudes e resistências, superando o protagonismo do Estado, seus líderes, heróis e mártires. Constitui-se assim uma tentativa de romper com a memória do vencedor como o único capaz de mover a História e seus processos.

A História como disciplina escolar estaria incumbida de reconstruir a participação popular nos processos históricos, de suas diversas organizações e formas de resistência perante as opressões institucionais. Jacquinet denunciava ainda que nos livros de história de sua época, se adotava “a história dos guias dos povos, mas não dos povos (...) e nas suas mais atrevidas concepções, como previsão do futuro, não vai além do nível das repúblicas atuais” (JACQUINET, 1901, p. 4, em MORAES, 2013, p. 55).

Como recomendação aos professores Jacquinet aborda a idade mínima dos alunos que deveriam ser iniciados no ensino de História. Tal processo deveria ser iniciado somente quando tenham inteligência e desenvolvimento o suficiente para a compreensão de seu conteúdo e afirma que “das classes preparatórias se aparte a história” e conclui que somente aos “cerca dos onze ou doze anos, quando os discípulos tenham adquirido a faculdade de observar, será então tempo de lhes falar dos homens que os precederam, preparando-lhes o caminho” (JACQUINET, 1914, p. 6). A professora partia do entendimento de que a História

também seria um exercício da atividade mental de abstração para os alunos que estivessem no processo de entrada na adolescência e que estivessem sendo iniciados no processo de pensamento e raciocínio retroativo, exercitando a diacronia e a sincronia.

O papel central que a educação exerce na transformação social, sob a interpretação dos anarquistas, está evidente no comentário da autora de que através dela o trabalhador poderá se libertar da ignorância que a Igreja e o Estado o submetem pelo catecismo ensinado nas escolas religiosas ou pelos valores que são internalizados nas escolas tradicionais. Com “o intuito de amoldar o homem futuro à fórmula de cidadão e patriota”. (JACQUINET, 1914, p.254 apud SILVA, 2013, p. 22). Em resposta a autora aponta:

Nem santo, nem cidadão. O primeiro conhecimento que convém adquirir é a ciência da natureza, isto é, a do meio em que se vive e de que se forma parte, a das íntimas relações que entre si unem todos os seres, a fim de compreender, como entendimento livre de toda a preocupação, o problema da vida e os fins verdadeiros da humanidade (JACQUINET, 1914, p.254 apud SILVA, 2013, p. 22).

Podemos analisar também essa quebra de paradigma ao analisarmos as datas comemorativas que eram celebradas nas Escolas Modernas nº1 e nº2 de São Paulo. A comunidade das escolas modernas paulistas era convidada a participar de diferentes festejos, eventos e comemorações nas datas que marcavam o mundo do trabalho e a resistência popular contra a opressão das instituições governamentais e o dogmatismo religioso. Os encontros poderiam acontecer na própria escola ou nas associações dos trabalhadores, com apresentações de declamações, teatro, leitura dramática em datas como: 23 de março, morte de Giordano Bruno; 18 de março, Comuna de Paris; 1 de maio, execução dos mártires de Chicago; 14 de julho, queda da Bastilha; 13 de outubro, fuzilamento de Francisco Ferrer.

Tais atividades cumpriam a tarefa de aproximar alunos, famílias e sindicatos através das celebrações e palestras que exaltassem o esforço da classe trabalhadora, a resistência popular, colocando-os acima de identidades nacionais ou religiosas, que pudessem deturpar os interesses e objetivos da classe trabalhadora com a transformação social e a superação das opressões. Ampliavam-se assim os recursos educacionais capazes de fornecer uma compreensão mais ampla de escola, educação, comunidade e classe. Acerca dessas celebrações o historiador Rogério de Castro interpreta:

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). (...) 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 (CASTRO, 2014, p. 170).

As festividades e celebrações promovidas pelas Escolas Modernas também estimulavam a leitura crítica do meio social em que os alunos e suas famílias estavam inseridos. As datas comemorativas eram exploradas não somente pela relevância histórica convencional. Tais festividades ofertavam às classes populares meios de se relacionar e compartilhar experiências cotidianas, ter acesso a palestras e debates que dificilmente teriam oportunidade de participar, não fosse pelas oportunidades criadas pela escola e seus colaboradores. A oportunidade de se entreter, instrumentalizar, confraternizar e compartilhar com companheiros de classe e suas famílias. Vejamos o breve relato sobre o encontro que ocorreu na Escola Moderna nº 1, dirigida pelo Professor e anarquista João Penteadado, contido no Jornal *O Início* de 19 de agosto de 1916:

TOMADA DA BASTILHA

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 Penteadado. (João Bianchine, *O Início*, 19-08-1916).

Podemos assim, interpretar como as comemorações familiares marcadas em datas históricas cumpriam a dupla função de celebrar a memória da resistência popular ao longo dos processos históricos e instrumentalizar intelectualmente os trabalhadores. Na passagem aqui analisada podemos conferir como o tema da Tomada da Bastilha é explorado pelo professor João Penteadado, adepto do anarquismo e das práticas pedagógicas de Francisco Ferrer e Clemência Jacquinet. A data que motiva a celebração também oferece a oportunidade de abordar a sublevação contra o Antigo Regime estabelecido na França o século XVIII através da resistência popular e urbana que teve como culminância a Tomada da prisão da Bastilha em Paris e o desmonte do apoio popular ao governo absolutista.

Aproveita-se também a ocasião para a realização de uma aula de aritmética aplicada ao cotidiano das famílias operárias. Ao iniciar a seção de ensinamentos por um conhecimento que beneficiaria o dia a dia dos trabalhadores, os colaboradores e organizadores da festividade intencionavam evidenciar as vantagens práticas da instrumentalização intelectual das classes trabalhadoras. Ao praticar cotidianamente atividades profissionais que estimulariam muita mais a atividade corporal do que a intelectual, muitos acabariam por se afastar da relevância

que o conhecimento escolar teria na melhora imediata de diferentes aspectos de sua vida material. A partir de tal conhecimento prático, em um segundo momento, os estudantes e seus familiares são convidados a refletir acerca dos esforços de resistência e revolução popular das estruturas sociais através da data que era celebrada.

O início da Primeira Guerra Mundial, em 1914, também proporcionou as Escolas Modernas paulistas à oportunidade de ampliar as ferramentas pedagógicas para estimular a leitura crítica dos processos político e social e aproximar seus alunos das reivindicações e manifestações dos adeptos do sindicalismo revolucionário no início do século XX. Os anarquistas realizaram diversas campanhas contra a participação brasileira no conflito bélico e denunciaram o horror do conflito. A *Federação Operária do Rio e Janeiro* criou uma *Comissão Popular de Agitação Contra a Guerra*, em 1915. O mesmo foi feito em São Paulo com a *Comissão Contra a Guerra* (MORAES, 2013, p. 49).

A pedagogia anarquista tratava assim de abordar os eventos contemporâneos sobre a luz das teóricas anarquistas, da fraternidade entre os trabalhadores e do internacionalismo, se opondo ao conflito que atendia aos interesses da burguesia industrial europeia, que buscava ampliar seu mercado consumidor através da expansão do territorial colonial. O conflito dos Estados e seus governantes não representava os interesses dos trabalhadores como classe, uma vez que estes sacrificariam suas vidas em uma disputa que em nada os interessaria.

Assim terminou a manifestação contra a guerra no Primeiro de Maio. A noite efetuou-se uma reunião de propaganda na Escola Moderna nº 1, assistindo os alunos e as famílias dos mesmos em franca familiaridade (sic). Começou a reunião com uma conferência o professor João Penteado, que bastante agradou à concorrência. Em seguida houve recitação de poesia e canto de vários hinos pelas crianças (A VOZ DO TRABALHADOR. Rio de Janeiro, 08 de jun. 1915 apud MORAES, 2013, p. 50).

As situações aqui analisadas podem nos servir como base para o entendimento de que as Escolas Modernas não se apresentavam com uma proposta neutra de educação, unicamente comprometida com a instrumentalização e profissionalização da classe trabalhadora e de seus filhos. Estas instituições comprometiam-se em valorizar o ponto de vista dos trabalhadores e das classes populares nos processos histórico, no cotidiano de suas cidades, sociedades e no âmbito internacional contemporâneo. Valorizava-se assim o entendimento e a congregação de práticas anarquistas como o apoio mútuo, através do reconhecimento do trabalho coletivo, e da ação direta, pelo fortalecimento da mobilização das classes populares frente às decisões políticas no cenário internacional que não representasse o interesse da classe.

A escolha de datas para a celebração da Comuna de Paris, a biografia de Francisco Ferrer, do dia do trabalhador e a abolição da escravatura (na mesma data da inauguração da

escola) não foram ao acaso. Esses marcos da história dos trabalhadores ao serem celebrados com os alunos e a comunidade escolar tinham como fim reestruturar e rememorar as resistências populares frente a opressão institucional da disciplina e submissão perante o Estado e a Igreja católica ao longo dos processos históricos.

Sob a interpretação dos pedagogos anarquistas era necessário ensinar e sistematizar uma pedagogia capaz de romper com os muros da escola, que desejasse potencializar a cidade em que estava inserida e o seu espaço público em uma ferramenta de sensibilização para a construção de conhecimento, incentivar a apropriação, preservação e ressignificação dos bens públicos e a participação direta de seus alunos nos debates políticos e sociais da contemporaneidade através do entendimento de suas raízes históricas. Era necessário assim, transformar a cidade, sua arquitetura, sua dinâmica cotidiana baseada em relações desiguais de poder em uma ferramenta pedagógica.

1.4 Apropriação do espaço público e a cidade a serviço da educação

A educação libertária tem como fim, conforme já vimos anteriormente, a formação de indivíduos críticos através do desenvolvimento da espontaneidade criadora, da libertação do processo educativo de superstições, preconceitos e discursos bancados pelo ensino dogmático, sendo ele religioso ou precarizados pelas classes dominantes, que falseiam a realidade. Através do estímulo das aptidões naturais e de interesses espontâneos dos estudantes, os anarquistas pregavam o respeito à personalidade infantil, atribuindo importância a suas necessidades reais e profundas, valorizando suas opiniões, suas leituras iniciais sobre o contexto social, oferecendo possibilidades e meios para que suas impressões pudessem ser ouvidas, consideradas e aprofundadas. (RAGO, 2014, p.196 – 197).

Entre as atividades de estímulo ao olhar crítico de seus alunos os pedagogos anarquistas se utilizavam do espaço urbano como gerador de conhecimento e de inserção ativa na sociedade. João Penteadó, em São Paulo, em sua Escola Moderna, fundada em 1909 utilizou desse recurso, como propagador de uma cultura popular que respondesse e garantisse que as classes populares também reivindicassem e se apropriassem dos espaços públicos e de sua cidade.

Avaliando as práticas pedagógicas libertárias desenvolvidas por João Penteadó, na Escola Moderna nº 1, experiência que se desenvolveu de 1909 até 1919 no bairro operário do

Belenzinho (CASTRO, 2017, p. 260) podemos averiguar como a cidade, sua dinâmica e arquitetura eram utilizadas como provocadoras de debates oriundos de diferentes áreas do conhecimento. Analisando o jornal *O Início* nº 2, de 4 de setembro de 1915 na seção de exercícios escolares o aluno Edmundo Mazzone relata um passeio as margens rio Tietê.

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 dele. O professor disse que o Miniere fez bem de botar flores em cima do cavalo morto. Na volta o professor nos 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. Chegamos 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)

O percurso que incentiva o aluno a perceber os diferentes personagens e elementos que compõem o cenário urbano, ainda contava com a presença da natureza resistindo ao avanço da urbanização. A valorização do trabalhador, do companheirismo entre estudantes e professores, o ciclo da vida e da morte e os pequenos prazeres da vida cotidiana são testemunhados e registrados nesse breve relato que evidencia a potencialidade da aula extramuros. A cidade e sua dinâmica viram provocadoras e geradoras da percepção de diferentes temporalidades, conflitos, resistências e desigualdades. Estimulando o olhar analítico do que parecia um simples percurso recreativo, o registro escrito desse momento, por parte do próprio aluno, o incentivaria a destacar de sua memória os acontecimentos mais marcantes e relevantes daquela experiência. Podemos conferir como a curiosidade espontânea se torna meio para o exercício de exame da cidade, em que o estudante está inserido, análise e síntese da subjetividade do aluno com relação ao seu cotidiano no bairro de sua escola e ainda elemento gerador para o aprendizado. As brincadeiras do cotidiano infantil se destacam pela preocupação com o desenvolvimento físico de forma prazerosa, lúdica, incentivando o companheirismo e não a competição. (CASTRO, 2017, p.287)

Uma vez que os anarquistas e trabalhadores sindicalizados não eram bem-vindos ou representados nesses espaços relacionados ao conhecimento acadêmico e cultural oficial, mantidos e frequentados pelos burgueses, políticos, bacharéis e industriais dos centros

urbanos do início do século XX, estes fundaram e mantiveram suas próprias universidades, escolas, centros culturais e companhias de teatros como resistência a desigualdade de acesso e manutenção de bens intelectuais importantíssimos para a atuação crítica e ativa no mundo social. Identifico a atualidade desse debate através da manutenção de um sistema excludente que garante o silenciamento, apagamento e constante desvalorização da cultura popular e da sistemática excludente de seus membros aos locais que as oferecem.

A pedagogia baseada na educação racionalista de Ferrer e no Programa Educacional do Comitê para o Ensino Anarquista, redigido por Paul Robin impulsionou João Penteadado a encarregar seus alunos na tarefa de elaborar, editar e publicar o periódico *O Início* que satisfazia diversos preceitos da educação libertária desenvolvidas nas escolas modernas de São Paulo. Publicado pela primeira vez em setembro de 1914, o periódico registra exercícios epistolares, o registro dos próprios alunos sobre as datas comemorativas¹⁸ e festejos realizados pela comunidade escolar e descrições de excursões que revelam o desempenho acadêmico de seus autores e a maneira que os professores abordavam diferentes temas sociais. (CASTRO, 2017, p.266)

Castro (2017) salienta como a elaboração do jornal, para além de se apresentar como um exercício de ação direta dos alunos nas práticas educacionais desenvolvidas pelas Escolas Modernas, também estimulou o trabalho colaborativo e o “companheirismo entre educadores e educandos, uma vez que esses necessitavam do aporte dos mestres para conceber o jornal” (CASTRO, 2017, p.266). Ao criar esse espaço de criação, expressão e aprendizado da linguagem escrita, Penteadado efetivava o protagonismo de seus alunos no processo de construção do conhecimento e consagrava seu entendimento da necessidade das crianças participarem, “de acordo com as suas condições, dos debates sobre a sociedade e os acontecimentos contemporâneos” (CASTRO, 2017, p. 277). Identificamos tais esforços, de incentivo dos alunos nos debates de seu tempo na seção de “exercícios vários” da terceira edição do periódico *O Início* de 19 e agosto de 1916 em que o aluno João Bonilha de 16 anos

¹⁸ “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” (CASTRO, 2017, p. 249)

relata uma conversa com um amigo sobre a Primeira Guerra Mundial que se desenrolava na Europa.

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 desconsolações, 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, 16 anos, *O Início*, 19-08-1916).

Ao refutar as práticas pedagógicas que interpretam os alunos como tábulas rasas e simples receptáculos de conhecimentos e fatos históricos apartados de sua realidade, os pedagogos anarquistas buscavam meios de potencializar seus estudantes a serem agentes ativos dos processos históricos do tempo presente, questionando as desigualdades e opressões contemporâneas e potencializando o ato de educação com a revolução cotidiana de seus meios sociais, estruturado pelas guerras, exploração dos mais pobres e da força de trabalho dos operários nas linhas produtivas e nas linhas de frente dos confrontos armados.

No trecho destacado, podemos conferir a postura crítica do estudante João Bonilha com relação ao conflito deflagrado entre as nações europeias e como esse processo visava unicamente a atender aos interesses de “governadores, imperadores, reis e burgueses de todas as classes”. Estes, identificados pelos anarquistas, como as classes dominantes que, aparelhados pelas instituições militares e estatais, fazem valer interesses de cunho pessoal e privado, como a expansão territorial e do mercado consumidor de suas nações e de seus parques industriais, aumento de sua influência política e econômica. O aluno através do exercício da escrita, edição e publicação torna-se agente da insatisfação perante o conflito internacional, externalizando sua visão antimilitarista¹⁹, preceitos também defendidos pelos anarquistas mobilizados na vertente sindicalista revolucionária. A potência de protagonismo e

¹⁹ O ascenso do movimento operário revolucionário deu aos anarquistas a possibilidade de organizarem o Congresso Operário Regional Brasileiro, entre 15 e 22 de abril de 1906, no Centro Galego, no Rio de Janeiro. Estiveram presentes ao encontro 43 delegados de várias partes do Brasil, representando 28 associações, a maioria ligadas a ramos industriais, e outras como estivadores, ferroviários, trabalhadores em trapiches e café, integrantes do setor de serviços. Acompanhando a tendência dos anos anteriores, a despeito da presença de reformistas “trabalhistas” nos debates, o Congresso aprovou a filiação de suas teses ao sindicalismo revolucionário francês. Assim, a neutralidade sindical, o federalismo, a descentralização, o antimilitarismo, o antinacionalismo, a ação direta, a greve geral, etc passaram a fazer parte dos princípios dos sindicatos signatários das propostas do “Primeiro Congresso Operário Brasileiro”, nome adotado pela comissão de redação das deliberações finais do referido encontro.

autoafirmação dessa ação torna-se mais evidente ao lembrarmos que na virada do século XIX para o XX a taxa de analfabetismo era de 65% da população com 15 anos ou mais²⁰.

No presente capítulo pudemos conferir os diferentes esforços empreendidos pelos anarquistas, da Europa e do Brasil, em instituir uma educação integral capaz de estruturar um modelo escolar comprometido com a formação de uma sociedade pautada em uma liberdade complementar, que pudesse superar as relações desiguais de poder e a manutenção de diferentes formas de opressão exercidas pelo Capital, pelo Estado e pela Igreja.

Voltamos nossa atenção ao entendimento dos pedagogos que se identificaram com o anarquismo sobre o ensino de história e de como essa disciplina poderia auxiliar na formação comprometida com a prática do apoio mútuo, da ação direta e do federalismo. Pudemos interpretar alguns de seus escritos e analisar como a história poderia ser ensinada tendo como foco o olhar das classes populares e trabalhadoras acerca dos processos históricos. Tal metodologia, segundo a interpretação de anarquistas como Clemência Jacquinet e Adelino de Pinho, poderia instrumentalizar seus educandos e educandas a resistir e organizar-se perante as opressões cotidianas a que estavam submetidos, ao viver em centros urbanos do início do século XX, submetidos a cargas de trabalho exaustivas e marginalizados pelos regimes capitalistas.

Conferimos como a apropriação do espaço público, a utilização da arquitetura urbana, das relações sociais nelas inseridas e das diferentes manifestações da natureza e da sociedade eram também utilizadas de forma pedagógica. Através de passeios, itinerários pedagógicos, festividades e comemorações os pedagogos anarquistas foram capazes de ampliar suas ferramentas pedagógicas para sensibilizar a comunidade escolar na construção coletiva do conhecimento, estimular a congregação e mobilização das comunidades frente às demandas da classe e o reforço na percepção dessas famílias operárias como agentes históricos, capazes de se inserir ativamente na revolução de suas comunidades e sociedades.

Através dessas concepções, buscarei desenvolver um percurso pedagógico no centro do Rio de Janeiro pelos locais de memória do movimento anarquista do início do século XX propondo atividades didáticas sob inspiração da pedagogia anarquista desenvolvida pelos pensadores e pedagogos aqui explorados.

²⁰ Dados retirados do relatório do INEP de 2003 do INEP, “Mapa do Analfabetismo no Brasil” disponível em <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3> Acessado em 22/11/2018.

2 LOCAIS DE MEMÓRIA DE UMA CIDADE REBELDE: O ANARQUISMO NO RIO DE JANEIRO DO INÍCIO DO SÉCULO XX

A partir da reconfiguração do Rio de Janeiro para a recepção de megaeventos esportivos internacionais, diversos bairros do centro da cidade, antes abandonados pelo Estado e pelo capital especulativo, viram-se no epicentro de uma política de gentrificação acelerada. Empreendimentos financiados por imobiliárias, redes de telecomunicação e grandes construtoras privadas passaram a trabalhar em parceria com o poder público para “revitalizar” o centro do Rio em conformidade com os parâmetros internacionais. Reeditando assim, a antiga máxima da cidade como vitrine do Brasil.

Porém, o projeto de realocação das camadas populares dos bairros ao redor da zona portuária levaram, até o presente momento, à crise no mercado imobiliário e no comercial local, prédios empresariais vazios, e dívidas exorbitantes. A Operação Urbana Consorciada da Região do Porto, uma das mais caras parcerias público-privadas da história do Brasil, mobilizando mais de R\$ 8 bilhões, deixou como legado social a maior remoção de comunidades da história da cidade, atingindo mais de 90 mil pessoas e superando as administrações de Pereira Passos (1902 – 1906) e Carlos Lacerda (1960 – 1965) juntos²¹.

O projeto Porto Maravilha, como ficou famoso, insere a cidade do Rio de Janeiro no movimento abordado por Andreas Huyssen (2000, p. 14) de uma onda de expansão dos empreendimentos patrimoniais e museais. Tal fenômeno vem se apresentando em sociedades contemporâneas marcadas pela experiência da globalização acelerada, de uma conjugação entre a incapacidade de armazenamento das experiências do passado e de incerteza com relação ao futuro.

A revitalização dos bairros do centro do Rio de Janeiro reaqueceu o mercado do turismo histórico em regiões que nas últimas décadas foram marginalizadas da atenção de pesquisadores e serviam de cenário para as páginas policiais dos noticiários locais e nacionais. Atualmente, diversos percursos pedagógicos proliferam pelos bairros do Centro do Rio de Janeiro, visitando, narrando e ressignificando locais de memória. Com recortes diversos, abordando as lendas urbanas, a arquitetura religiosa, as principais vias comerciais, os bairros boêmios, e até mesmo, os patrimônios populares, essas caminhadas turísticas ressaltam as

²¹ LETIERE, Rebeca. Porto Maravilha: o fracasso de um projeto bilionário que exclui os menos favorecidos. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 04/05/2017. Disponível em: <http://www.jb.com.br/rio/noticias/2017/06/04/porto-maravilha-o-fracasso-de-um-projeto-bilionario-que-excluiu-os-menos-favorecidos/>. Acesso em 03 de agosto de 2018

diferentes temporalidades presentes na paisagem urbana da cidade. Dentre esses percursos, podemos evidenciar a valorização dos locais de memória do patrimônio cultural afro-brasileiro conhecido como Pequena África²², abrangendo o Cais do Valongo e o Cemitério dos Petros Novos, locais ligados diretamente à memória da escravidão, do pós-abolição de 1889, da formação da identidade da classe trabalhadora carioca durante a virada do século XIX para o XX.

O reconhecimento desses locais de memórias ligados à escravidão, entretanto, não encerra a disputa pela valorização e preservação das experiências populares do Rio de Janeiro do início do século XX. Ligada também a memória traumática do pós-abolição, do descompromisso do Estado com a inserção social desses trabalhadores e pela reparação da experiência do cárcere, busco aproveitar didaticamente os locais de congregação, sociabilidade e circulação de ideias que contribuíram para a formação da classe trabalhadora carioca e para a consolidação do movimento anarquista²³ como principal forma de resistência frente ao estabelecimento do liberalismo federativo e excludente das oligarquias no início do século XX. Muitos desses pontos de encontro contribuíram para o desenvolvimento de uma cultura popular que não era acolhida nas instituições culturais oficiais da época, como teatros e estabelecimentos de ensino.

Ao propor uma utilização pedagógica destes locais de memória ligados à experiência anarquista estaremos lidando com experiências históricas populares que não foram contempladas com políticas públicas ou sociais de preservação. Desta maneira, pela relação complementar entre esquecimento e memória, pretendo analisar alguns processos de seleção e narração, sendo eles educacionais ou de políticas públicas que reforçaram o apagamento das contribuições dos anarquistas para a formação da classe trabalhadora e de suas diversas manifestações culturais.

Ao analisar tais esforços das classes populares em organizar órgãos classistas de resistência, mobilização e uma educação inclusiva, voltada para a formação da classe trabalhadora e de seus filhos, alinho meu entendimento ao trabalho de Néstor Garcia Canclini (1994). O autor atenta para a influência da questão de classes e das desigualdades sociais

²² CANDIDA, Simone. Pequena África, roteiro em homenagem ao continente, ganha novas atrações. O Globo. Rio de Janeiro. 23/03/2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/pequena-africa-roteiro-em-homenagem-ao-continente-ganha-novas-atracoes-18964630> Acesso em 06 de julho de 2018.

²³ Partindo aqui do entendimento do movimento histórico anarquista proveniente do campo socialista revolucionário, sob o entendimento do racionalismo estabelecido na modernidade, advogando a ação direta, a ajuda mútua e a autogestão como principais táticas de mobilização das classes populares para a transformação da sociedade. Como principais contribuintes desse campo teórico podemos apontar nomes como: Joseph Proudhon, Mikhail Bakunin, Paul Robin. Sébastien Fraure, Enrico Malatesta, entre outros.

sobre a dificuldade em preservar o acúmulo de experiências intelectuais e matérias que podem ser identificadas como um patrimônio da classe trabalhadora.

Ao constatar a definição do patrimônio cultural²⁴ como unificador da identidade da nação e como esse é formado por uma “seletividade que privilegiava os bens culturais produzidos pelas classes hegemônicas” (CANCLINI, 1994, p. 97) torna-se necessário ressaltar como a sua formação é perpassada por relações desiguais de poder. Atravessada, também, por uma luta simbólica e material entre as classes, grupos e etnias que se consagram como vitoriosos aqueles que detêm um maior acúmulo de capital cultural e que transitam melhor em locais de poder político e intelectual. As contribuições dos anarquistas na formação da identidade operária carioca, na construção de coletivos de classes engajados na mobilização revolucionária e na valorização do trabalho intelectual da classe trabalhadora sofrem com as barreiras econômicas e culturais necessárias para se preservar. Inviabiliza-se, também, a preservação e o reconhecimento de suas metodologias ligadas ao campo da educação e do ensino de história.

Segundo Canclini (1994), as classes populares tem menor possibilidade de realizar as operações necessárias para converterem sua produção material e intelectual em patrimônio generalizado e amplamente reconhecido. Entre os fatores que estruturam tal desigualdade o autor aponta: impossibilidade de acumular sua produção historicamente e convertê-la em uma base de saber objetivado, expandi-la através de uma educação institucional e aperfeiçoá-la através de uma investigação e experimentação sistemática (1994, p. 98). Identifico assim que o presente trabalho se apresenta como mais um esforço de identificar e expandir as contribuições dos anarquistas com a formação da identidade da classe trabalhadora carioca, o desenvolvimento de instituições de ensino popular, voltadas para a formação do indivíduo através de uma instrução integral²⁵.

²⁴ “Atualmente, existe nas ciências sociais um triplo movimento de reconceitualização, que sintetizarei nos seguintes pontos: a) Afirma-se que o patrimônio não inclui apenas a herança de cada povo, as expressões “mortas” de sua cultura- sítios arqueológicos, arquitetura colonial, antigos objetos em desuso – mas também os bens culturais, visíveis e invisíveis: novos artesanatos, línguas, conhecimentos, documentação e comunicação do que se considera apropriado através das indústrias culturais. b) Ampliou-se, também, a política patrimonial de conservação e administração do que foi produzido no passado aos usos sociais que relacionam esses bens como as necessidades contemporâneas das maiorias.c) Por último, em oposição a uma seletividade que privilegia os bens culturais produzidos pelas classes hegemônicas – pirâmides, palácios, objetos ligados à nobreza ou à aristocracia – reconhece-se que o patrimônio de uma nação também se compõe dos produtos da cultura popular: música indígena, textos camponeses e operários, sistemas de autoconstrução e preservação dos bens materiais e simbólicos elaborados por todos os grupos sociais.” (CANCLINI, 1994, p. 95 – 96)

²⁵ Em seu artigo “*A Instrução Integral*” de 1869, publicado no jornal *L'Égalité*, fundado em Genebra pela Federação românica da Associação Internacional dos Trabalhadores (A.I.T.), Bakunin lança as bases da relevância de uma educação integral para o bem-estar do indivíduo: “Mas se todos são instruídos, quem desejará trabalhar? – Perguntam. Nossa resposta é simples: *todos devem trabalhar e todos devem ser instruídos*. A isso respondem muito amiúde que essa mescla do trabalho industrial com o trabalho intelectual só poderá ocorrer em

A experiência anarquista carioca do início do século XX, mobilizada através da prática do sindicalismo revolucionário, teve seus espaços de circulação de ideias e projetos culturais descaracterizados e andando na corda bamba do esquecimento pelo desinteresse. Sob a análise de Rogério de Castro (2017), um esquecimento movido como projeto político de legitimação da constituição e a manutenção de uma esfera pública que privilegiasse a democracia burguesa, minimizando e generalizando o trabalho intelectual dos trabalhadores comprometidos com o anarquismo.

A partir dessa a relação dialética entre memória e esquecimento, podemos nos ancorar na interpretação de Mário Chagas (2003) sobre a desnaturalização dessa relação de tensão, evidenciando que a preservação dos artefatos ou locais associados à memória não evitam diretamente o seu esquecimento e o mesmo vale para a ação contrária: “perder a coisa (objeto-documento) não significa perder a memória”. Para Chagas, as relações sociais, entre os seres, entre os seres e as coisas, as palavras e os gestos (costumes) estão no cerne da tensão entre a segurança da lembrança e o temor do oblívio (CHAGAS, 2003, p. 19 - 20).

Faz-se necessário, então, a inserção nessa equação do poder assimétrico que perpassam as relações sociais e os meios em que os locais de memória estão inseridos. A escolha pela preservação ou degradação de um patrimônio evidencia a escolha por um discurso intencional de coesão, de uma narrativa que fortaleça os agentes ativos dessa seleção.

Identificamos aqui um ponto de consonância entre Canclini (1994) e Chagas (2003) ao constatar que o patrimônio cultural como unificador da identidade da nação e interseccionado por diversas tensões é formado por uma seleção que privilegia os bens culturais produzidos pelas classes dominantes. Classes essas, capazes de acumular maior capital cultural e financiar economicamente e intelectualmente todo o caminho necessário para a preservação e perpetuação do patrimônio de seu interesse. Esse acúmulo de capital simbólico e convencional possibilita a ação de dois fatores essenciais para a preservação patrimonial, apontados por Chagas (2003): monopólio de poder e o exercício da imaginação criadora. O monopólio sobre locais de privilégio ligados a cultura e do capital cultural, que deles emanam, possibilitam o controle sobre narrativas museais, práticas educacionais, currículos nacionais, temas e experiências a serem estudadas. A partir desse acúmulo de capital torna-se

detrimento de um ou do outro: os trabalhadores serão maus letrados e os letrados serão só tristes operários. Sim, na Sociedade atual, onde o trabalho manual, tanto quanto o trabalho da inteligência, são igualmente falseados pelo isolamento completamente artificial ao qual ambos foram condenados. Mas estamos convencidos de que no homem vivo e completo, cada uma dessas duas atividades, muscular e nervosa, deve ser igualmente desenvolvida, e que longe de prejudicarem-se mutuamente, cada uma deve apoiar, ampliar e reforçar a outra; a ciência do letrado tornar-se-á mais fecunda, mais útil e mais ampla quando o letrado não mais ignorar o trabalho manual, e o trabalho do operário instruído for mais inteligente e, por consequência, mais produtivo do que aquele do operário ignorante.” (BAKUNIN, 2015 p. 161)

viável a utilização da imaginação criadora para apropriar, ressignificar, preservar, conformar locais e artefatos de memória em narrativas que reforcem as elites sociais.

Locais de memória que, na interpretação de Chagas (2003) transcendem a função de receptáculos de experiências passadas, pois estão inseridas nas disputas por memórias e coesão de identidades. As coleções museais e os patrimônios materiais e imateriais tombados tornam tangíveis as batalhas pelo monopólio dos discursos de memória e estão marcadas pelas disputas que tornaram possíveis a sua preservação e perpetuação. Analisando as disputas presentes no espaço museal, Chagas (2003) evidencia como a definição de lugar de memória torna-se incipiente ao inserirmos o patrimônio e a ação pedagógica sobre estes nas relações assimétricas de poder.

Ao estudar o pensamento museal de Mário de Andrade elaborei uma paráfrase de seu livro de estreia: *Há uma gota de sangue em cada poema* e passei a sustentar a ideia de que há uma gota de sangue em cada museu. Em meu entendimento, a gota ou sinal de sangue era aquilo que conferia ao museu a sua dimensão especificamente humana e explicitava o seu inequívoco sinal de historicidade. Admitir a presença da gota de sangue no museu significava também aceitá-lo como arena, como espaço de conflito e luta, como campo de tradição e de contradição.

A ampliação dessa perspectiva levou-me gradualmente a olhar não apenas para o litoral dos museus, ou seja, para a sua bela face de contato com o público, mas também para o seu sertão, para as correntes de forças e ideias que se movimentam em seus intestinos. Tanto no litoral, quanto no sertão dos museus é possível flagrar áreas de litígio, espaços onde estão em jogo cheios e vazios, sombras, luzes e penumbras, mortos e vivos, vozes, murmúrios e silêncios, memórias e esquecimentos, poderes e resistências. A permanência desse jogo é a garantia da continuidade da vida social dos museus, atravessada por forças políticas e culturais diversificadas. Por essa vereda, passei a compreender os museus como microcosmos sociais e, a partir daí, passei a entender que identificá-los apenas como “lugar de memória” é reduzi-los a uma expressão que está longe de abarcar as suas complexidades. Era preciso, no mínimo, considerá-los a um só tempo como palcos de subjetividades e lugares de memória, de poder, de esquecimento, de resistência, de falação e de silêncio. (CHAGAS, 2003, p. 21 -22)

A partir do entendimento de que política patrimonial e museal são materializações de disputas e conflitos, podemos encarar o *boom* de memória e a retomada do passado como referência para o presente na virada do século XX para o XXI, analisadas por Andreas Huyssen (2004, p.18 – 19) como uma ampliação dessa disputa pela interpretação e ressignificação do passado. A partir dessa interpretação, podemos analisar as praças e ruas do centro do Rio de Janeiro como locais de conflito e diálogo, acomodando patrimônios que nos apresentam narrativas sobre o passado que simultaneamente disputam e complementam seus discursos. A reconstrução da memória do movimento anarquista através dos locais de memória presentes na cidade dependerá da ação de escrutínio da trajetória de trabalhadores, intelectuais e profissionais liberais que simpatizavam com a ideologia e dos locais no qual frequentavam. Os vestígios da cidade carioca em que circulavam obras, ideias e trabalhadores

anarquistas ainda se fazem presentes na paisagem urbana do Rio de Janeiro, mesmo que estejam submersos, alguma vez, até mesmo enterrados em camadas e de diferentes extratos do tempo, por projetos de gentrificação ou de simples abandono programado pela lógica do capital.

2.1 Trajetórias anarquistas e as utopias possíveis

Tínhamos muitos amigos, muitas famílias. Quando fomos morar em Cordovil era raro o domingo em que não tínhamos visitas. E cantávamos muito, papai cantava e nos ensinava. (...) Iam lá também companheiros de trabalho. Ficávamos sempre em casa, porque não podíamos estar passeando muito: o dinheiro era curto. Passear era ir às festas dos anarquistas (BONI, 1988 apud GOMES, FLASKMAN, STOTZ, 1988, p. 27).

Elvira Boni sonhava em ser professora. Brasileira, filha de imigrantes italianos de Cremona, Angelo Boni e Tercila Aciratti Boni e nascida no Espírito Santo do Pinhal em 1899, interior de São Paulo. Seu pai era operário metalúrgico e garantia o sustento de sua família no quintal de casa onde instalou sua própria bigorna e fornalha. Angelo fazia qualquer trabalho em ferro: ferraduras, rodas e grades. A cidade de Pinhal estava começando a se desenvolver e seus serviços eram cada vez mais solicitados, muitos de seus trabalhos sobreviveram a passagem do tempo e ainda estão expostos na cidade para serem admirados, mesmo que sem o devido reconhecimento público. Segundo Elvira, foi pelas mãos precisas e calejadas de seu pai que foram feitas os portões e o gradil de ferro que cercavam os jardins do Grupo Escola Senador Vergueiro, única instituição de ensino que conseguiu frequentar. Em Pinhal Elvira concluiu seu primeiro ano de estudo, iniciado aos seis anos. Seus irmãos mais velhos frequentavam as aulas à noite, uma vez que durante o dia precisavam auxiliar seu pai a caldear o fogo.

Foi nesta cidade do interior de São Paulo que Angelo Boni entrou em contato com o socialismo. O contato se deu através do amigo Francisco Carrilho, sapateiro espanhol e do italiano Stefano Guacchi, que lhe apresentaram os periódicos italianos que abordavam a questão social e os movimentos de resistência. Com o interesse crescente do patriarca da família pelo tema, este foi levado por seus amigos até o *Círculo Socialista Dante Alighieri* onde entrou em contato com livros, jornais e debates. Elvira relata que o tema que mais atraiu seu pai eram os debates sobre religião, principalmente o teor anticlerical de seus membros.

Mesmo sendo muito católica, sua mãe Tercila se aproxima cada vez do socialismo e toda a família passa a debater as ideias do socialismo libertário. Além de conferências e reuniões, Elvira guardava com carinho a lembrança de carregar a bandeira do *Círculo Socialista* durante os desfiles com banda de música que ocorriam na cidade no 1º de Maio (GOMES, FLASKMAN, STOTZ, 1988, p. 23).

Porém, o sonho de Elvira não pode se concretizar. Quando estava cursando o segundo ano do primário seu pai decide levar toda a família para Ouro Fino, em Minas Gerais. Com a queda da procura dos seus serviços em Pinhais, Angelo decide que a mudança para uma cidade ainda em formação, sem água e sem luz poderia render bons lucros. Chegando lá, Elvira não consegue dar prosseguimento aos seus estudos. O único colégio na cidade era composto por um grupo escolar do governo que tinha apenas uma professora de primeiras letras e um casal de professores que também eram os diretores. Elvira relata que “já sabia ler, escrever, fazia as quatro operações, tinha noções de história do Brasil, geografia e corpo humano” (GOMES, FLASKMAN, STOTZ, 1988, p. 23). A professora que ainda fazia doces para fora, não conseguia dar toda sua atenção para seus alunos, e encarregava Elvira de continuar suas aulas enquanto atendia os clientes ou concluía a preparação de suas encomendas. Seus irmãos abandonam os estudos graças às mesmas limitações da escola local.

Em 1907, aos oito anos de idade, Elvira e sua família chegam ao Rio de Janeiro. Sua família se estabelece em Cordovil, Zona Norte do Rio de Janeiro. Seu pai e seus irmãos empregam-se na Fundação Indígena, localizada da Rua Camerino no Centro da cidade. Elvira mais uma vez é impedida de dar prosseguimento aos seus estudos, pois passa a ser ama-seca de seu irmão mais novo adoecido. Sem concluir o primário, Elvira teve que abandonar seu desejo de ser professora. Aos 12 anos, Elvira iniciou sua vida profissional como aprendiz de costureira. O sonho de lecionar teve que ser abandonado, mas uma nova utopia nascia. Foi também no Rio de Janeiro que ela e sua família se aproximaram ainda mais do anarquismo e da luta sindical.

Em 1909, os membros da família Boni foram convidados a fazer parte da Liga Anticlerical²⁶. Com sede na Av. Marechal Floriano, a Liga dedicou-se em organizar palestras sobre o anarquismo, em defesa da laicidade do ensino e da importância da organização da classe trabalhadora. À época, os trabalhadores cariocas estavam submetidos a jornadas de

²⁶ A Liga Anticlerical do Rio de Janeiro surge na esteira das mobilizações internacionais contra a prisão e morte de Francisco Ferrer, cujas acusações de heresia ao receber meninos e meninas em sua Escola Moderna pesaram em sua execução. No cenário nacional, a Liga também participou da campanha “Onde está Idalina?” que denunciou o padre Faustino Consoni, diretor do orfanato Cristóvão Colombo em São Paulo, pelo crime de estupro e homicídio do qual foi vítima a órfã Idalina de Oliveira. A campanha foi sustentada principalmente pela imprensa anarquista e operária por dois anos.

trabalho que se iniciavam às 8 da manhã e que se estendiam até às 19h ou 22hs. O cenário de intensa exploração dos trabalhadores catalisou o seu interesse pelas ideias revolucionárias anarquistas.

Através da Liga a família Boni se compromete ainda mais com as causas anarquistas e a luta sindical. Após passar por diversas oficinas de costura, Elvira optou por se dedicar a vida sindical, em detrimento de abrir seu próprio negócio. A escolha que nortearia grande parte de sua vida profissional foi tomada após constatar que seria incapaz de pagar dignamente suas funcionárias devido aos altos custos necessários. Em maio de 1919, Elvira Boni, Elisa Gonçalves de Oliveira, Carmen Ribeiro, Isabel Peleteiro, Noêmia Lopes, Aida Morais fundaram a União das Costureiras, Chapeleiras e Classes Anexas. Esta ação foi um dos diversos pontos de culminância da vida sindical de Elvira que ainda participou ativamente do teatro anarquista, dos congressos operários e das greves generalizadas na cidade do Rio de Janeiro. Ao lado de figuras como José Oiticica²⁷, Elvira transitou em diversas ações de cultura e resistência anarquista, ajudou na proliferação das ideologias ácratas e na construção de espaços de ajuda mútua da classe trabalhadora.

A trajetória dessas trabalhadoras do início do século XX nos auxiliará a remontar a influência do anarquismo sobre o movimento sindical no Rio de Janeiro e escavar a memória e os vestígios materiais da experiência anarquista. Sob o seu olhar, suas experiências e contribuições artísticas e políticas buscaremos didatizar a maneira que operários, trabalhadores liberais e membros das classes populares se apropriaram da ideologia anarquista para construir seus espaços de resistência frente ao modelo de exploração liberal instaurado à época.

Versar sobre os conflitos e desigualdades denunciadas pelos anarquistas, tendo como local gerador do debate seus pontos de encontro e militância, coadunam com o entendimento de Francisco Régis Lopes Ramos (2004) de como objetos e experiências de outras temporalidades podem evidenciar, através da aula de história, as raízes históricas das questões e conflitos do tempo presente.

²⁷ José Oiticica (1882 – 1957) alagoano e filho de senador da república, foi um dos colaboradores da Liga Anticlerical do Rio de Janeiro, tornou-se orador habitual das reuniões dos sindicatos operários, colaborou em diversos eventos da Federação Operária do Rio de Janeiro, atuou ativamente na Greve de 1917 e da Insurreição Anarquista de 1918. Ao lado de Fábio Luz, fundou em 1914 o Centro de Estudos Sociais em que organizou conferências em debates que ocorriam nas sextas-feiras à noite. Em 1917, tornou-se professor de língua portuguesa no Colégio Pedro II. Como anarquista, poeta, teatrólogo e filólogo escreveu diversas peças como *Pedra que rola*, *Quem os Sala?*, além de diversos artigos de jornal reunidos na obra *Ação Direta: meio século de pregação libertária*. Colaborou ainda com o periódico anticlerical paulista *A Lanterna* e com a criação da revista *A Vida* (1914) e o periódico *Spártacus* (1919).

Viver com objetos de variadas épocas não é avanço nem recuo no tempo, não é progresso nem atraso. Ter tal questão como ponto a ser levado em consideração significa romper com a idéia de que vivemos num progresso que fala do passado como coisa ultrapassada, que coloca o que passou como evolução para o mundo atual. O que fazemos é selecionar elementos de tempos diferentes: ‘é a seleção que faz o tempo e não o tempo que faz a seleção’. Não somos modernos nem antigos. Como diz Michel Serres: ‘somos misturadores de tempos’. Mistura que nega a divisão congelada entre o que passou e o se passa. (RAMOS, 2004, p. 36)

Ancoro minha abordagem ao entendimento do autor de mobilizar objetos, utensílios e locais de outras temporalidades nas aulas de história, com seu melhor aproveitamento, não se limitaria a narração dos fatos a que estes estão atrelados. Suscitar questões através da análise desses objetos e lugares ligados às vivências, as relações de poder e a problemáticas contemporâneas auxiliam na crítica da história como passado morto para “emergir como pretérito eivado de presente”, uma vez que “a questão dos poderes em conflito também diz respeito ao mundo no qual vivemos” (RAMOS, 2004, p.23).

Amplia-se a própria visão de história, na medida em que induzimos “a questionamentos sobre a complexidade da nossa inserção nos processos históricos” (RAMOS, 2004, p. 25) e provocamos todos os participantes a se verem, também, como agentes históricos ativos, capazes de mudar seu meio e questionar as estruturas políticas e econômicas desiguais que mantém o sistema estabelecido. “A história deixa de ser uma sucessão de eventos e assume a condição de pensamento sobre a multiplicidade do real” (RAMOS, 2004, p. 26).

Sobre a cidade e sua arquitetura como princípio gerador de educação, Ramos (2004) afirma:

...o prédio onde atualmente se encontra o Museu do Ceará guarda características de monumentalidade. É uma máquina de sedução e assim deve ser tratada. Não devemos resistir aos seus apelos, à sua beleza sedutora e imponente que carrega nossa imaginação para tempos do pretérito. É a partir dessa visão generosa e admirada que se pode pensar sobre as próprias razões do edifício, perguntar-se sobre sua história, suas intenções originais... Indagar-se sobre os usos da construção no decorrer do tempo. Aí, o acasalamento do fascínio com a reflexão vai fertilizando o conhecimento sobre a nossa própria historicidade. Isso se faz em uma pedagogia pedestre, percepção do andarilho que tem generosidade para perceber o tanto que há no espaço. (RAMOS, 2004, p. 46).

Ao se indagar sobre a funcionalidade dos prédios e sobrados de outras historicidades podemos reatualizar debates e conflitos, buscar as raízes históricas de desigualdades que ainda impedem a democratização de espaços de cultura, e reeditar estratégias de resistência e questionamento. Através dessa “pedagogia do pedestre” apontada por Ramos (2004, p.46) o professor de história deixa de ser um simples acumulador e decorador de fatos passadas, depositando informações e dados de outrora. Busca-se assim a provocação e estímulo do olhar dos alunos a interpretar seu lugar na cidade, a maneira que este se vê inserido ou não em

certos locais de poder e que dinâmicas o impedem de se apropriar desses espaços. Tal proposta de provocação nos remete as práticas educacionais elaboradas pelos pensadores anarquistas, como vimos no capítulo 1, principalmente as voltadas à valorização da percepção dos estímulos sensoriais e da percepção subjetiva. Por esse movimento, abre-se uma oportunidade de elaboração de um percurso pedagógica capaz de se inspirar na pedagogia anarquista através da exploração dos locais de memória.

Faz-se importante acentuar essa análise, pois estes locais não serão meras paradas para explanação de conteúdo, apesar de todos os elementos factuais que aqui serão abordados. Os locais de memória e a trajetória dos indivíduos que atuaram ativamente com a construção dos espaços sindicais e a difusão do anarquismo nos servirão como provocadores para a análise e reflexão acerca do espaço urbano no tempo presente, do discurso histórico evidenciado através dos monumentos, estátuas e placas que povoam a região e a possibilidade de identificarmos rupturas e continuidades entre as temporalidades analisadas.

2.2 Uma rua para chamar de sua: Rua da Constituição e a memória anarquista

A Rua da Constituição oferece uma grande concentração de locais da militância e memória do anarquismo carioca. Lá, se encontrava a redação do jornal operário de lançamento diário *Voz do Povo*, fundado em 1920, editado pela *Federação dos Trabalhadores do Rio de Janeiro* (FTRJ). Tendo à frente Carlos Dias, a organização fundada em 1919 veio para suprir a lacuna dos órgãos fechados após a greve generalizada de 1917²⁸ e a insurreição anarquista de 1918²⁹. O folhetim era editado no sobrado de número 12 da Rua da Constituição e impresso no primeiro andar, com edições diárias. O jornal buscava denunciar a perseguição e violência da polícia, liderada por Geminiano da Franca, e dos agentes do Estado, que tentavam fechar as federações e organizações trabalhistas, e as deportações de estrangeiros envolvidos com a atividade sindical. Tal ação era assegurada pela Lei Adolfo Gordo, de 1907 que visava reprimir o movimento operário, principalmente os de ideologia anarquista,

²⁸ SAMIS, Alexandre, A greve de 1917 no Rio de Janeiro. Em GODOY, C. P. F., SILVA, R. R. *A Greve Geral de 1917: perspectivas anarquistas*. São Paulo/SP. Biblioteca Terra Livre. 2017.

²⁹ O memorialista Edgar Rodrigues (1994) aponta ainda que Carlos Dias foi preso e acusado de ser uma das mentes pensantes da Insurreição Anarquista de 1918 que, estimulada pela Revolução Russa de 1917 e o papel central dos Sovietes, desejava tomar o Palácio do Catete e fundar o Soviete do Rio de Janeiro. Para mais informações consultar ADDOR, Carlos Augusto. *A insurreição anarquista no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Rizoma, 2015.

permitindo e facilitando a deportação do país de qualquer estrangeiro que estivesse envolvido com a mobilização e realização de greves e paralizações.

Na edição especial do folheto de 11 de fevereiro de 1921, por exemplo, podemos conferir o artigo de Manuel Gama que relata dos casos de trabalhadores das cidades do Rio de Janeiro, São Paulo e Santos que foram deportados para Cabo Verde, Bissau, e Lisboa e que após um ano de cárcere consegue avisar as famílias de sua localização³⁰.

Podemos ainda conferir ainda a veemente denúncia do fechamento da sede da União dos Operários em Construção Civil perpetrada pela polícia, em represália à participação ativa do sindicato na greve através da organização diária dos trabalhadores. Podemos ainda conferir ainda artigos sobre o cotidiano dos trabalhadores e militantes anarquista na Itália, na Espanha e em outros estados do Brasil, como Bahia e Recife. Ainda sobre o noticiário internacional, nesta mesma edição encontramos a nota de falecimento do sociólogo e anarquista russo Piotr Kropotkin, acompanhada de uma breve biografia, citando suas obras e sua grande relevância no campo da sociologia e da teoria revolucionária³¹.

A terceira página do periódico é preenchida com artigos de diferentes sindicatos que convocavam operários em tinturarias, funileiros, bombeiros hidráulicos, metalúrgica e marceneiros a comparecer às reuniões para a organização das futuras mobilizações reivindicatórias. O escalonamento das perseguições e da violência policial no Distrito Federal, que marcará a trajetória dos sindicatos revolucionários e de seus membros na década de 1920, é fator central para o aumento do apelo de organização e mobilização dos trabalhadores.

Ao colaborar com a fundação do periódico o operário gráfico Carlos Dias lançava mão de uma das principais táticas dos anarquistas do início do século XX, a militância editorial que visavam criar uma rede alternativa de comunicação, instrumentalização e difusão do trabalho intelectual de autores nacionais e internacionais. Textos de autores clássicos do anarquismo eram traduzidos e dividiam as páginas dos periódicos operários com os textos redigidos pelos operários e militantes brasileiros engajados nos sindicatos e nas federações operárias. Além de estabelecer um veículo de propagação de constituir “centros propulsores e coordenadores dos vários grupos no plano local, estadual e, às vezes, até nacional” (TOLEDO, 2007, p.60), os periódicos cumpriam também uma função pedagógica. Como bom defensor da educação racionalista, integral e defensor da alfabetização e letramento das

³⁰ *Voz do Povo – Edição Especial*: Rio de Janeiro/RJ, 11 – 02 – 1921, p. 7.

³¹ A nota não cita a grande comoção pública que mobilizou a Rússia revolucionária após o falecimento do ilustre anarquista, o que corrobora a fragmentação das informações chegavam ao Brasil a respeito dos acontecimentos desencadeados desde a Revolução de 1917. Sobre o funeral dos anarquistas na Revolução Russa conferir: SKIRDA, Alexandre. “Os Anarquistas Russos, os Soviéticos e a Revolução de 1917”. Trad. Plínio Augusto Coelho, São Paulo:SP, Intermezzo Editorial, 2017, p. 136 – 139.

classes populares³², Carlos Dias institui no periódico a tradição da utilização de uma linguagem acessível e simplificada com o objetivo de integrar membros das classes populares, trabalhadores ou não, que estivessem em processo de alfabetização ou não tiveram a oportunidade de concluir sua formação.

Com isso, Dias aproxima sua atuação social e política da trajetória de Lírio de Resende³³, poeta anarquista que dedicou grande parte da sua carreira artística e profissional à defesa de uma revisão da ortográfica que democratizasse a leitura e a escrita. É este o personagem de nosso próximo lugar de memória, Rua da Constituição, nº 14. Neste endereço o poeta abriu uma livraria de novos e usados, segundo Rodrigues (1997), a primeira especializada em difundir profissionalmente textos e obras de cunho anarquista e revolucionário. As vendas eram conciliadas com atividades de congregação, debate e difusão do anarquismo sediando, assim, representações teatrais, debates sobre os editoriais e artigos publicados na imprensa operária, da literatura sociológica, do movimento sindicalista revolucionário e da conjuntura de greves e repressão (RODRIGUES, 1997, p. 13).

Como artista, além da vasta experiência com o teatro anarquista, teve diversos poemas publicados em jornais anarquistas da época: *Voz do Povo* (RJ) e a *A Plebe* (SP). Em suas obras Resende relatou a resistência popular frente às opressões sociais e se utilizou da linguagem poética como um chamado ao levante popular das massas. Barros (2006) descreve a obra de Resende como socialmente engajada e “sendo ao mesmo tempo uma lírica de combate e de franco proselitismo, conforme requeríamos anarquistas nos anos 1920” (BARROS, 2006. 239), momento de intensa repressão e intensificação das disputas pela influência sobre a classe trabalhadora.

³² De acordo com Rodrigues (1994) Carlos Dias participou do II Congresso Operários Brasileiro de 1913, especificamente na Comissão que implantou Escolas nas Associações Operárias. Em seus discursos, defendia arduamente o legado de Francisco Ferrer e da educação racionalista. Em sua obra “Contra a Perpetuidade do Erro e da Mentira” de 1922 afirma: “O que nesse sentido se pratica é a divisão inconcebível de direitos e deveres, a restrição na educação dos meninos, a ausência da iniciação sexual, a moral bifronte, uma para rapazes, outra para meninas... O resultado futuro é essa infâmia perpetuada, preconizada, defendida por canalhas da ciência, da poesia e das letras, de todas as castas, afirmando a inferioridade da mulher, e a superioridade do homem. (...), todas essas prisões, todos esses bastardos e pretensos estabelecimentos de ensino e educação não passam da desordem, da promiscuidade insensata, sem vigilância e carinho, falhos de afeto, de amor e respeito pela infância, embora mascarados de orientação moderna.” Podemos ver que a repressão iniciada pelo governo Eptácio Pessoa e continuada por Artur Bernardes tiveram seus efeitos no escalonamento dos discursos de embate direto com os órgãos de repressão e conformação da população que sob a interpretação anarquista englobaria também as escolas confessionais e as endossas pelo Estado.

³³ “Lírio de Resende aparece no Rio de Janeiro na segunda década do nosso século. Participa de Congressos Operários e do teatro anarquista. Foi um dos fundadores do “Grupo Dramático Social” em 1914, estreando como amador com este mesmo grupo nas peças “Famintas”, “Pecados de Maio”, ambas de autoria do pintor Joaquim Santos Barbosa, “Fuzilamento de Ferrer” e a “Grande Data”, de Carlos Dias.” (RODRIGUES, 1997, p. 13)

Em 1920, lança o livro de poemas “Mundo Agonizante”³⁴ que reverbera bem o contexto de repressão e a importância da luta pela democratização da educação para os anarquistas. Logo no início de sua obra, disserta sobre os motivos que o fazem adotar uma ortografia distinta da corrente. Em um contexto de carência de qualquer iniciativa governamental a nível nacional e universalização do ensino formal, para Resende uma grafia complexa e rebuscada em demasia só colaboraria para a exclusão de grande parte da população do mundo das letras, reforçando a alienação, a desigualdade e a diferença de classes. Para o poeta anarquista, a proposta e reforma deveria partir daqueles, que assim como ele, estavam engajados na democratização da leitura e da escrita, pois esperá-la das autoridades seria o mesmo que “esperar (...) que decretem a abolição da propriedade particular e o estermínio(sic) do dinheiro” (RESENDE, 1920, p. 8 apud BARROS, 2006, p.240).

Mesmo não sendo um grande conhecedor e nem possuindo extensão formação em linguística, Lírio de Resende interpretou a ortografia como um problema e uma barreira política e social que impedia a contribuição do “homem comum na esfera das letras” (BARROS, 2006, p. 247). Seu trabalho intelectual estava também mobilizado na redistribuição do capital cultural literário, que apesar dos esforços dos anarquistas e sindicalistas de constituírem uma rede editorial alternativa, encontrava-se ainda monopolizado pelas elites econômicas e sociais, graças ao alto índice de analfabetismo da população. Por isso, na interpretação dos anarquistas era tão importante o estabelecimento de ações educativas cotidianas, capazes, por exemplo, de estimular o letramento, a apropriação e ressignificação de textos produzido. Estas atividades, por estarem imiscuídas às atividades cotidianas das classes populares, poderiam progressivamente instrumentalizá-los e incentivá-los a se tornarem também agentes criadores e propagadores de conhecimento.

Ainda na Rua da Constituição, no número 32, encontramos o sobrado que sediou o Centro Galego. A relevância desse endereço abarca diferentes campos de ação dos trabalhadores e intelectuais engajados com o anarquismo e a mobilização classista. Primeiramente, devemos destacar que foi neste sobrado que se realizou o Primeiro Congresso Operário Brasileiro, entre 15 e 20 de abril de 1906. Este evento pode ser considerado o marco

³⁴ Para Barros (2006) o tema geral do poema principal, “Mundo Agonizante” é o sentimento que o autor “tem da dissolução da sociedade burguesa, cuja morte espera para breve, por ação, de um lado, das forças populares e da energia anarquista e, de outro, por força da ‘evolução’, do triunfo da ‘ciência’, isto é, da marcha da história, naquela altura incompatibilizando o sistema capitalista com o desenvolvimento das forças produtivas e da consciência dos trabalhadores”. Podemos analisar que o discurso anarquista, pautado na noção moderna elenca sua doutrina e suas crenças em tautologia revolucionária, porém que não se baseia na ação independente de uma vanguarda intelectual, descolada com as forças populares. Para muitos autores e artistas do espectro anarquista, tais práticas devem estar inseridas nos esforços populares e na consciência de classe maturada de forma coletiva.

inicial da adoção das teses do sindicalismo revolucionário pelos trabalhadores organizados cariocas e da forte presença das práticas anarquistas na militância popular. Sobre o congresso, Samis (2013) afirma:

Estiveram presentes ao encontro 43 delegados de várias partes do Brasil, representando 28 associações, a maioria ligadas a ramos industriais, e outras como estivadores, ferroviários, trabalhadores em trapiches e café, integrantes do setor de serviços. Acompanhando a tendência dos anos anteriores, a despeito da presença de reformistas “trabalhistas” nos debates, o Congresso aprovou a filiação de suas teses ao sindicalismo revolucionário francês. Assim, a neutralidade sindical, o federalismo, a descentralização, o antimilitarismo, o antinacionalismo, a ação direta, a greve geral, etc. passaram a fazer parte dos princípios dos sindicatos signatários das propostas do “Primeiro Congresso Operário Brasileiro”, nome adotado pela comissão de redação das deliberações finais do referido encontro. O Congresso decidia também pela organização dos sindicatos por ofício, por indústria ou, em último caso, por ofícios vários, além de aconselhar, nas áreas rurais uma propaganda no sentido de se organizarem sindicatos de resistência. (SAMIS, 2013, p. 7)

Para Samis (2013) o alinhamento com as táticas e práticas do sindicalismo revolucionário advém do reconhecimento da pluralidade de opiniões políticas e religiosas que compunham a classe operária no Distrito Federal do início do século XX. Em tal cenário, era favorável a adoção de um programa amplo e abrangente como este. Como sabemos, o sindicalismo revolucionário favorecia a aliança com sindicatos que não eram claramente vinculados às propostas anarquistas, mas simpatizavam com os princípios do Federalismo, que garantia a autonomia dos sindicatos no interior das federações. Para garantir à coesão no interior das federações descentralizadas, as questões econômicas, como a luta contra a carestia e o aumento salarial, por serem universais e de fácil entendimento foram eleitas as protagonistas para a mobilização classista. Os anarquistas que contribuíram com as resoluções do congresso de 1906 “fizeram questão de frisar as formas de luta que deveriam ser adotadas pelos filiados” (SAMIS, 2013, p. 7) para contornar a possibilidade de descaracterização do projeto revolucionário. Desta maneira, as greves, a sabotagem, o estabelecimento de periódicos operários, o boicote, a associação do 1º de Maio à revolução introduziria os trabalhadores de maneira prática e orgânica aos preceitos do anarquismo.

A partir deste entendimento, durante o congresso ficou pactuada a neutralidade sindical, ou seja, o afastamento dos sindicatos de qualquer partido político e a descentralização de comando entre os núcleos sindicais e federações classistas. Para prestar auxílio às federações criou-se a *Confederação Operária Brasileira* (COB) que contaria ainda com um órgão de imprensa oficial, o periódico de publicação quinzenal *A Voz do*

*Trabalhador*³⁵ (RODRIGUES, 1972, p. 59) que garantiria voz às associações. Ainda de acordo com Samis (2013), muitas entidades sindicais e classistas, seguindo as deliberações do Congresso, aboliram o cargo de presidente em detrimento da adoção das comissões administrativas que estariam encarregadas de executar tudo que foi decidido nas assembleias, afastando o personalismo e a concentração de forças em uma única figura.

Para ampliar a comunicação e sistematização das causas operárias e revolucionárias outras formas de atuação foram incentivadas pelos sindicalistas, dentre elas podemos listar a organização de grupos de teatro, de centros culturais, a organização de festas e comemorações para fortalecer os laços fraternais, organização de grupos de ajuda mútua para os momentos de greve, doença e desemprego e a fundação de escolas e universidades populares. Traçadas estas estratégias, toda a manifestação política e cultural elaborado por operários e intelectuais engajados nos sindicatos e federações se torna instrumento de transformação social e econômica.

O Centro Galego torna-se assim referência dessa mobilização de múltiplas formas, da riqueza cultural, pedagógica e literária que compôs a experiência anarquista no Rio de Janeiro. Neste local, de 1903 até 1922, foram celebradas dezenas de festivais e celebrações operárias. Em 1903 sediou a estreia do primeiro grupo de teatro anarquista do Brasil, o *Grupo Dramático de Teatro Livre*. O grupo teve como primeiro

ensaiador e organizador o operário gráfico do *Jornal do Comércio*, Mariano Ferrer. Militante anarquista de origem espanhola conseguiu reunir Antônio Monteiro, João Portas, Manuel Nogueira, Luiz Magrassi, José Sarmiento, Antonio Domingues, José Garleno, Carmen Ferrer, Dolores Ribas, Francisca Morais e as meninas Pillar Tata, Ernesto e Armando Portas.

Estreou no Centro Galego, com as peças *1º de Maio*, de Pietro Gori. *O Mestre e a Escola Social*. (RODRIGUES, 1992, p. 113)

Com sede na *Associação Auxiliadora dos Artistas Sapateiros*, Rua dos Andradas número 87, o coletivo era acompanhado ainda por uma orquestra amadora, formada em grande parte por mulheres, e contou com a colaboração de marmoristas polidores como Oscar Duarte e Augusto Aníbal, do guarda-livros Carlos Abreu e das costureiras Clotilde Duarte e Davina Fraga. Os anarquistas valorizavam o teatro por sua capacidade de entreter e comunicar à sociedade suas ideologias, suas práticas políticas e suas ações revolucionárias. Desta maneira, as artes cênicas foram essenciais para que estes pudessem apresentar sua visão crítica através da abordagem de situações cotidianas das classes populares, da linguagem poética simbólica e sua projeção de uma sociedade ideal.

³⁵ De acordo com E. Rodrigues (1969, p. 323) o periódico "A Voz do Trabalhador", tinha no ano de 1913, ano do Segundo Congresso Operário Brasileiro, uma tiragem de 4.000 exemplares.

Rodrigues (1992) salienta ainda a importante contribuição do *Grupo Dramático Social*, fundado em 1914, que também fez sua estreia na então Capital Federal no Centro Galego com as peças: *Famintos*, *Pecados de Maio*, de Santos Barboza; *O Fuzilamento de Ferrer*, e *a Grande Data*, de autoria do já citado operário gráfico Carlos Dias. Em 1918, neste mesmo endereço, o grupo que contava com a colaboração do poeta anarquista Lírio de Resende, realizou uma festa operária em benefício dos companheiros anarquistas presos acusados de participar da Insurreição Anarquista de novembro de 1918³⁶. Nesta festividade foram apresentadas as peças *Pela Pátria* e *Magna Assembleia*, classificadas pela imprensa da época como “sátiras ao Estado e ao patriotismo” (RODRIGUES, 1992, p. 116).

Nossa já familiar personagem, Elvira Boni nos fornece riquíssimos relatos sobre sua experiência junto ao teatro anarquista e foi exatamente no Centro Galego que realizou sua estreia nos palcos³⁷. O início dessa trajetória na militância pelas artes se deu graças a sua proximidade e da sua família a já citada Liga Anticlerical. A costureira foi levada ao grupo de teatro da Liga por ter chamado a atenção de seus irmãos pelo seu gosto de ler e recitar de cabeça versos e poemas. Lá, Elvira passa a fazer parte do coletivo que já era composto por seus irmãos Estêvão e Amílcar Boni, Leonides Teles, sua esposa³⁸, Arduíno Burlini junto de

³⁶ Após as greves gerais de São Paulo e generalizadas no Rio de Janeiro, em 1917, as autoridades policiais e governamentais escalonam a repressão e temem pelas intenções revolucionárias da ação de mobilização movida pelos trabalhadores e anarquistas. No Rio de Janeiro, esse escalonamento se traduz no fechamento da FORJ, em agosto de 1917, e no aumento da atividade policial de vigilância e infiltração nas federações e sindicatos classistas. Neste cenário, inspirados na Revolução Russa de 1917 e organizados em torno de uma nova federação, a União Geral dos Trabalhadores (UGT) que contou com a adesão de 13 sindicatos de resistência, os sindicalistas revolucionários iniciam a conspiração que culminaria com a tomada do Palácio do Catete e a fundação do Soviete do Rio de Janeiro. O conselho diretor da insurreição contava com nomes como o professor alagoano José Oiticica, o supracitado Carlos Dias, o advogado da Bahia Agripino Nazaré, o então funcionário do Ministério da Agricultura Astrogildo Pereira, o anarquista espanhol Manoel Campos e o professor Álvaro Palmeira. A insurreição ocorreria simultaneamente com deflagração de uma greve organizada pela *União dos Operários em Fábricas de Tecidos* (UOFT) e a *União Geral dos Metalúrgicos*. Porém, graças à ação do tenente do exército Jorge Elias Ajust, que com a ajuda da polícia carioca consegue infiltrar-se nas reuniões do conselho diretor, toda a ação é delatada e diversos membros são presos no dia 17 de novembro de 1918. No fatídico dia marcado para a insurreição, 18 de novembro de 1918 “diversas fábricas do Rio de Janeiro, Niterói, Petrópolis e Magé, entraram em greve. Às 17 horas, o Campo de São Cristóvão estava tomado por centenas de trabalhadores” (SAMIS, 2013, p. 13) que mantiveram o plano de tomar a delegacia do décimo distrito policial e de lá atacar o depósito de armas e munições da Intendência de Guerra. Durante o confronto um delegado foi ferido a bala e uma bomba fere quatro praças. Porém, a fraca adesão e o trabalho incompleto de mobilização dos membros de baixa patente das forças militares pesaram contra os insurrectos. O implacável chefe de polícia Aurelino Leal organiza a repressão através de um trabalho em conjunto do exército e da força policial. A Insurreição armada é derrotada pelo movimento pela descarga de fuzis e cavalos. A UGT e diversos sindicatos são fechados, bombas são apreendidas e os trabalhadores são difamados nas páginas dos periódicos da época. Para um detalhamento e fôlego sobre o episódio consultar ADDOR, Carlos A. *A insurreição anarquista no Rio de Janeiro*, 3ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Rizuma, 2015.

³⁷ Novamente, toda a informação aqui citada sobre a trajetória e Elvira Boni é proveniente da obra GOMES, Angela de Castro & FLAKSMAN, Dora Rocha & STOTS, Eduardo. *Velhos Militantes*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 1988.

³⁸ Infelizmente o nome da companheira de Leonides Teles não é mencionado na entrevista que baseou o presente relato.

suas irmãs, Tulia Burlini e Iole Burlini. O grupo era dirigido por Ulisses Martins, operário gráfico e professor da Escola Dramática, e a primeira peça que contou com a participação de Elvira chamava-se *O pecado de simonia* do anarquista português Neno Vasco³⁹.

De acordo com Elvira, o teatro abrigado pelo Centro Galego era pequeno, em suas palavras “um teatro de clube”, com proporções e recursos amadores. Sua companhia não contava com recursos para montar cenários, que eram improvisados através de empréstimos e doações de comerciantes próximos. Os figurinos eram montados com vestimentas dos próprios atores ou também com doações. O elenco não recebia qualquer tipo de pagamento, todos os recursos eram repassados para os sindicatos, associações, pagavam os alugueis das salas, móveis ou roupas. O relato de Elvira corrobora a argumentação de Rodrigues (1992), uma vez que ambos descrevem como as apresentações eram organizadas especialmente para ajudar companheiros e operários que estivessem passando por dificuldades financeiras devido à doença, desemprego, presos ou mobilizados em greves.

Em seu relato, Elvira enfatiza que todos os envolvidos com o grupo de teatro eram operários de ofícios diversos, ferreiros, marceneiros, alfaiates e gráficos e que não faltou criatividade para superar as adversidades e limitações técnicas impostas pelo contexto da época.⁴⁰ Com o passar do tempo e a continuidade do trabalho de militância pela arte, o coletivo se firmou e montou o *Grupo Dramático 1º de Maio*. Iniciado em 1918, o grupo de teatro dirigido por Ulisses Martins foi responsável pela apresentação das peças *O triunfo*, de Carrasco Guerra, *Avatar*, de Marcelo Garua e *Os aliados*, de Gastão Tojeiro (GOMES, FLAKSMAN, STOTZ, 1988, p. 42). Os ensaios do coletivo eram realizados nas casas dos componentes ou na *União dos Alfaiates*, localizado na Rua Senhor dos Passos, nº8 sobrado.

Segundo Elvira, além do Centro Galego, seu grupo de teatro realizou apresentações na sede da *Federação Operária do Rio de Janeiro*, localizada na Praça Tiradentes, número 71 e no Clube Ginástico Português, na Rua Buenos Aires. Neste último, a sindicalista relata que o

³⁹ O advogado português Gregório Nazianzeno Moreira de Queirós Vasconcelos, chegou ao Brasil com 9 anos e passou sua infância em São Paulo. Em sua primeira estadia não se demorou muito por aqui, apesar do conforto oferecido por seu pai. Concluiu seus estudos no Liceu da cidade de Amarante. Matricula-se e conclui a Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, onde entrou em contato com as práticas e as ideias anarquistas. Chegou ao Brasil em 1901 com 23 anos. Apesar de já se declarar anarquista antes de sua chegada, foi durante sua estadia no Brasil que Neno Vasco intensificou seu trabalho intelectual de defesa e propagação do anarquismo. Destacou-se no trabalho e tradução de textos teóricos e peças ligadas as ideias anarquistas e na produção de textos autorais sobre o anarquismo e o movimento sindical. Além disso, foi autor da peça *A Greve dos Inquilinos*, e diretor dos jornais *O Amigo do Povo*, *A Terra Livre*, *Aurora*. Colaborou com textos autorais juntos dos periódicos *A Lanterna*, *A Guerra Social e o Diário*. Entre seus textos podemos citar *Da porta da Europa*, *Sindicalistas e Anarquistas* e *Os Anarquistas no Movimento Operário*. Entre seus trabalhos de tradução destaca se a tradução para o português do hino *A Internacional*.

⁴⁰ Além da rede de cooperação entre os anarquistas, Elvira relata a utilização de farinha no cabelo para o envelhecimento de atores que encarnariam personagens mais velhos, a utilização de rolhas queimadas para pintar as sobrancelhas, entre outras improvisações comuns à época.

racismo dificultava a adoção de um dos princípios de conduta e convivência dos anarquistas, a igualdade racial. Os responsáveis pelo clube eram contrários à entrada de pessoas negras, o que iria na contramão dos princípios dos anarquistas de inclusão em suas festividades de todos os membros das classes populares e interessados. Perante a insistência insultante da direção do clube, o grupo parou de realizar eventos nesse espaço.

As peças anarquistas contavam com textos simbólicos que tentavam sintetizar as práticas de resistência e a importância das greves, da luta por melhores condições de trabalho, o combate à carestia e a interpretação revolucionária das mobilizações do 1º de Maio⁴¹. Por serem apresentações curtas, algumas compostas por um único ato, as festividades e reuniões contavam com a representação de mais de uma peça, com discurso e debates doutrinários nos intervalos. Elvira ressalta que as falas eram sempre preparadas pelos companheiros e companheiras que já tivessem se dedicado ao estudo, pesquisa e propagação dos ideais anarquistas. Como exemplo de recorrentes conferencistas a sindicalista cita Carlos Dias e Ulisses Martins. De acordo com o levantamento de fontes de Rodrigues (1992) eram comuns também as palestras de Orlando Corrêa Lopes⁴² e do professor José Oiticica. Ao analisar o número 22 do periódico *A Guerra Social* de 1º de Maio de 1912, data que antecede a entrada de Elvira Boni no grupo teatral, podemos conferir um exemplo de como se configurava essas festividades dos grupos anarquistas. Realizada em favor da Liga Anticlerical o artigo enumera as atrações:

Hoje, às 8½ da noite, será levado a efeito o seguinte programa da festa organizada em favor da Liga:

⁴¹ De acordo com o relato de Elvira, a peça de Gori abordava poeticamente a interpretação dos anarquistas do vetor revolucionário que as mobilizações operárias pra o 1º de Maio eram capazes de produzir. A peça era iniciada com a recitação do prólogo que está reproduzido nos anexos do presente trabalho. Logo em seguida, entra em cena uma camponesa que distribui flores em comemoração ao 1º de Maio. Um personagem que representa o viajante rapidamente é abordado pela camponesa e a ele a protagonista oferece um copo de água e descanso. O viajante afirma que atravessa os caminhos buscando uma terra em que “desponta o sol da liberdade”. Ambos encontram um operário e um marinho que se encaminhavam para seus respectivos locais de trabalho. A camponesa e o estrangeiro, após um longo diálogo os convencem, a não comparecer ao trabalho e tomarem parte nas festividades e mobilizações da data. O marinho afirma: “Pode o armador ameaçar como quiser, o navio não zarpará hoje. Saberei persuadir meus companheiros!”. O operário conclama: “A oficina permanecerá fechada. Saberei persuadir meus irmãos!” Elvira conclui o resumo da peça nesta passagem, porém podemos interpretar como a peça sintetiza uma importante concepção acerca da construção coletiva da consciência de classe e da construção diária da revolução social. Podemos ver que para os anarquistas é importante que as classes populares, trabalhadores de diferentes extirpes e classes sociais, devam ser elas mesmas os motores da mobilização e da transformação social. O socialismo deve ser construído no cotidiano, através de um diálogo horizontal, em que a experiência comum da opressão favoreça a coadunação dos objetivos e ações.

⁴² Engenheiro anarquista, nascido no Rio Grande do Sul, porém que conheceu e dedicou-se ao anarquismo na cidade do Rio de Janeiro. Esteve à frente do jornal *A Época* e esteve junto de José Oiticica no lançamento e nas publicações da revista anarquista *A Vida*. Participou da Associação de Ofícios Vários e colaborou com a campanha pró-Congresso Anarquista Sul-Americano, que se realizou na sede da Federação Operária à Praça Tiradentes em 1915.

1ª. Parte – A peça em 1 ato de Pedro Gori – *O Primeiro de Maio*.

2ª. Parte – A peça em 1 ato de Marcelo Gama – *Avatar*.

3ª. Parte – Conferência anticlerical pelo operário Ulisses Martins.

4ª. Parte – A comédia em 1 ato de Neno Vasco – *O pecado da Simonia*.

5ª. Parte – Baile familiar.

Essa festa, que promete ser animadíssima, terá lugar no Centro Gallego, Rua da Constituição, 38⁴³ (*A Guerra Social*, 01-05-1913, p. 4).

O artigo ilustra bem o relato de Boni acerca do ambiente familiar das confraternizações anarquistas. A entrada de menores não era proibida e sem ter com quem deixar suas crianças muitos anarquistas, sindicalistas, operários e simpatizantes levavam suas famílias para os eventos. Além de garantir a difusão dos preceitos anarquistas, estimular a congregação da classe operária com os intelectuais e simpatizantes da ideologia ácrata, estes eventos ofereciam entretenimento, cultura e alívio ao duro cotidiano dos trabalhadores cariocas do início do século XX.

A partir dessa análise, podemos entender melhor as intencionalidades que moviam os sindicatos e federações ao organizarem esses eventos culturais. Até mesmo o baile familiar, que usualmente encerrava as apresentações, cumpria uma função política de mobilização classista. Nesse sentido, o depoimento de Boni mais uma vez contribui imensamente para o entendimento das estratégias anarquistas. De acordo com seu relato e como podemos ver no artigo destacado, as apresentações geralmente marcadas para as oito e meia, eram encerradas às onze e meia, momento em que as cadeiras eram afastadas e iniciava-se o baile. Este geralmente animado por um pianista contratado, ou uma orquestra formada pelos próprios trabalhadores, levava as comemorações até às quatro horas da manhã.

Elvira ainda relatada que em muitas ocasiões o evento era marcado para ocorrer no dia 30 de abril e terminava tarde da noite para incentivar os trabalhadores a não irem trabalhar no dia seguinte. Nestas ocasiões, eram selecionadas peças, como a de Pietro Gori, que abordassem a importância do 1º de Maio para alcançar as reivindicações econômicas e revolucionárias. O baile, mesmo como distração, coroava essa congregação tão útil para os trabalhadores privados de acesso aos centros culturais oficiais que abrigavam as apresentações culturais profissionais.

A experiência de Elvira ilustra também esse impedimento social e econômico. A sindicalista afirma que poucas vezes foi capaz de assistir uma peça de teatro profissional. Tal

⁴³ Sobre a mudança do logradouro do Centro Galego, anunciado no artigo no número 38 da Rua da Constituição, ao analisar as fontes listadas pelo memorialista Edgar Rodrigues (1992) podemos concluir que os responsáveis pelo centro cultural alugavam teatros e salões para receber eventos com maior expectativa de público. Outro endereço também anunciado como Teatro do Centro Galego era na Rua Visconde do Rio Branco, 53. Para um relato detalhado sobre o conteúdo das três peças de teatro presentes no artigo consultar a entrevista de Elvira Boni em GOMES, Angela de Castro & FLAKSMAN, Dora Rocha & STOTS, Eduardo. *Velhos Militantes*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 1988.

empreitada foi realizada em pouquíssimas ocasiões durante sua juventude uma vez que os baixos salários mal cobriam suas despesas e tampouco possibilitavam a compra de ingressos para concertos, óperas ou espetáculos. Seu pai e seus irmãos, sendo homens e por receberem salários um pouco mais altos, conseguiram frequentar as óperas com mais regularidade. Porém, estes preferiam frequentar as torrinhãs, setores populares das casas de espetáculos da época, e não levavam as mulheres da família para acompanhá-los. Deste local os frequentadores afrontavam os burgueses e debochavam de suas roupas, antes e durante os espetáculos, causavam tumultos e até mesmo interrompiam as apresentações⁴⁴.

Podemos interpretar que, mesmo apoiando ideias e comportamentos progressistas, os operários simpatizantes das ideias anarquistas eram indivíduos de sua época, suscetíveis a comportamentos machistas. Sob o argumento de estarem protegendo suas filhas e esposas desses locais de efervescência e tensão social, ao mesmo tempo, privava-as de ter um contato maior com estes espaços culturais. Como vimos, as festividades anarquistas, que eram frequentados por companheiros de barricada e do batente, tornavam-se o momento de alívio do cotidiano de opressões. Elvira foi capaz de dedicar-se a companhia amadora de teatro até 1922, o trabalho junto aos sindicatos e federações continuou, mas podemos perceber como o contato com as artes foram gravadas em sua memória com muito afeto:

Durante todo esse tempo, a minha vida se resumia nisso: trabalhar e fazer teatro. Às seis e meia da tarde eu saía do trabalho, quando algum companheiro me convidava para jantar em casa eu ia, senão fazia um lanche numa leiteria: leite ou chocolate com pão e manteiga. Aí ia para o ensaio. Como eu morava longe, em Cordovil, chegava em casa às vezes à meia-noite. Minha mãezinha deixava um caldeirão de sopa lá na brasa do fogão de lenha, para eu tomar antes de ir dormir (GOMES, FLASKMAN, STOTZ, 1988, p. 48).

Tamanha dedicação aos palcos garantiu um convite de Ulisses Martins à Elvira e sua irmã Carolina para se tornarem atrizes profissionais. Porém, a falta de recursos financeiros e a desconfiança de seu pai sobre os caminhos incertos que o mundo profissional das artes poderia oferecer para suas filhas, impediram que ambas arriscassem tal empreitada. Porém, graças aos cantos, poesias e grupos de teatro anarquista a família Boni e a de tantos outros trabalhadores puderam vislumbrar uma existência que não se resumia a exploração e privação impostas pelo Capital.

Apesar dos contratempos sociais que impediram jovens como as irmãs Boni de ingressar na vida artista profissional, Rodrigues (1992, p. 243) ressalta a importância do teatro

⁴⁴ Para um entendimento de como esse comportamento durante as apresentações artísticas no Rio de Janeiro refletiam as tensões de classes do início do século XX consultar SCHEFFEL, Marcos Vinícius. *Ópera ou circo? Teatro e atraso cultural na visão de Lima Barreto*. Crítica Cultural (Critic), Palhoça, SC, v. 6, n. 1, p. 183-201, jan./jun. 2011.

anarquista para o desenvolvimento do cenário do teatro profissional carioca. De acordo com o memorialista, o *Grupo Dramático de Teatro* e o *Grupo de Dramático Social* revelaram atores e atrizes que de fato foram incorporados as grandes companhias de teatro da Capital Federal. Entre eles, Rodrigues (1992) cita: Furtado de Medeiros, Isidoro Alacid, Oscar Duarte, Augusto Anibal, Carlos Abreu, Clotilde Duarte, Davina Fraga, Ulisses Martins, Antonio Monteiro Júnior, e Romualdo de Figueiredo. Desta longa lista, somente Romualdo possuía formação em artes cênicas pela Universidade de Lisboa. Todos os demais iniciaram suas trajetórias ao lado de anarquistas, grevistas, operários, considerados agitadores e subversivos pelo sistema vigente. Ensaíavam suas peças em sedes de associações de classes, centros culturais populares, armazéns e em humildes residências operárias. Junto de operários gráficos, marmoristas e costureiras “se formou a grandeza teatral no Rio de Janeiro, que viria a ser aplaudidos pela mesma burguesia que antes os” mandavam para as prisões, campos de extermínio ou para o degredo (RODRIGUES, 1992, p. 244).

2.3 Por uma educação popular e revolucionária

O início do século XX no Brasil foi marcado economicamente pelo modelo do liberalismo federativo e excludente, em que o Estado, ocupado pelas oligarquias agrárias e comprometidas com o modelo agroexportador, se omitiu perante a exploração do trabalhador pelo Capital. Instaurou-se assim um descompromisso do poder público com o bem estar da classe trabalhadora e com a elaboração de uma política pública de universalização da alfabetização e do ensino básico. Sendo assim, os filhos das classes populares não contavam com os esforços do governo para oferecer os insumos básicos para uma instrumentalização intelectual mínima. O trabalho de alfabetização era oferecido por escolas particulares ou religiosas que cobravam por seus serviços, excluindo os financeiramente incapazes de arcar com as mensalidades. Caberia então, a própria classe trabalhadora e aos intelectuais engajados com a transformação social, no caso da cidade do Rio de Janeiro aos anarquistas, o trabalho de estruturar um projeto possível de educação popular.

As facções oligárquicas que tomaram o Estado republicano implementaram uma omissão sistêmica perante a questão social e consolidaram, no campo social, um cenário de continuidade com o regime Imperial. Essa negligência afligiu diretamente as classes mais pobres, composta em sua grande maioria pela população negra recém liberta da escravidão e

por seus descendentes, que não tiveram acesso a qualquer política pública de restituição ou inclusão social. A partir daí, diversos intelectuais, abolicionistas, antigos defensores do regime Republicano e simpatizantes com ideias e concepções progressistas, como o ensino laico e a universalização da educação, caem em desencanto com o projeto republicano. Muitos deles, provenientes das classes médias, buscaram a literatura e os editoriais de jornais operários, recém-fundados na Capital Federal para externar suas críticas a exploração do trabalhador nas fábricas, nos latifúndios de café, a exclusão das classes populares do jogo eleitoral e o tratamento da questão social como caso de polícia.

Dentre as figuras que se enquadram nesse perfil, contribuíram imensamente para o movimento anarquista carioca e buscaram construir alternativas para a instrução popular estão: o médico e escritor baiano Fábio Luz⁴⁵ (1864 – 1938), Elísio de Carvalho⁴⁶ (1880 – 1950), o escritor e professor Manuel Curvelo de Mendonça⁴⁷ (1870 – 1914) e o jornalista republicano José Francisco Rocha Pombo⁴⁸ (1857 – 1933). Em 1904, ao lado de intelectuais de diversas correntes ideológicas, estes intelectuais e simpatizantes de escritos de Piotr Kropotkin, Liev Tolstói e Elisée Reclus, fundaram a *Universidade Popular de Ensino Livre (UPEL)*. Essa ação apresenta-se como um marco na trajetória das práticas da pedagogia anarquista no Brasil e buscou concretizar o desejo de oferecer as classes populares acesso a uma educação intelectual laica, integral, racional e que apresentassem uma alternativa as doutrinações patrióticas do Estado e dogmáticas da Igreja Católica.

⁴⁵ Fábio Lopes dos Santos Luz (1864 – 1938) nasceu em Valença, Bahia, em Salvador formou-se na Faculdade de Medicina em 1888 e iniciou sua militância política defendendo a república e o abolicionismo. Aproxima-se das ideias anarquistas com a leitura da obra “Palavras de um Revoltado” de Piotr Kropotkin e já no Rio de Janeiro, torna-se pioneiro do romance social no Brasil com as obras *Ideólogo* (1903), *Os Emancipados* (1906) e *Nunca* (1924). Como jornalista e crítico literário colaborou com diversos jornais e revistas, a militância operária anarquista e da mídia convencional da época. Dentre eles destacamos: “O País”, “Jornal do Comércio”, “A Plebe”, “Jornal do Brasil”, “Voz do Povo”, “O Amigo do Povo”, entre outros. Além disso, atuou como inspetor escolar onde se destacou pela criação das “Caixas Escolares” que tinham como objetivo ajudar os alunos mais pobres a ter acesso a livros e refeições diárias. (RODRIGUES, 1969, p. 153 – 154)

⁴⁶ Anarco-individualista, jornalista, leitor de autores como Max Stirner e Nietzsche. Figura controversa na historiografia anarquista uma vez que passou a perseguir diversos companheiros após ingressar na polícia e ascender ao cargo de diretor do instituto de identificação criminal, sob a proteção do então diretor e redator do Jornal do Comércio e ex-ministro de relações exteriores, deputado e senador, Félix Pacheco. (LAMELA, 2017, p. 109 -110)

⁴⁷ Autor da obra *A Regeneração da Humanidade* (1903), anarquista tolstoiano, “natural de Sergipe, estudou na Faculdade de Direito de Recife, dirigindo-se para o Rio de Janeiro onde chefiou uma seção da Intendência Municipal da cidade, foi membro do Conselho de Instrução Pública, sendo ainda professor e diretor do Instituto Comercial do Distrito Federal. Curvelo teria entrado em contato com o comunismo cristão a partir da obra de Liev Tolstói e acabou se associando a este grupo de anarquistas do Rio de Janeiro preocupados com a construção de uma sociedade futura mais justa, livre e igualitária, por meio da instrução popular dos trabalhadores. Publicando artigos em jornais e revistas, contos e ainda romances.” (LAMELA, 2017, p. 87)

⁴⁸ Jornalista, nascido na cidade de Morretes, no Paraná, e iniciou sua carreira no jornal *O Povo*, periódico que fundou e dirigiu para defender o abolicionismo e as causas republicanas. Trabalhou ainda como professor lecionando em uma escola de sua cidade natal. Escreveu contos, poemas e o romance *No Hospício* (1905). “Rocha Pombo foi eleito para a cadeira 39 da Academia Brasileira de Letras, porém faleceu antes de empossar.” (LAMELA, 2017, p. 90)

A efêmera, porém emblemática UPEL sediou diversos cursos, conferências, palestras, atividades de confraternização e possibilitou o compartilhamento de obras anarquistas, panfletos e folhetins. Sem qualquer financiamento estatal, a UPEL sofreu com constantes mudanças de endereços, porém sua primeira sede foi em um edifício de três andares na Rua da Constituição, número 47. Este local sediou ainda um dos primeiros sindicatos da cidade, o *Centro Internacional dos Pintores*, que em sua alcunha já carregava umas das características dos movimentos sindicais revolucionários, o internacionalismo. Não podemos encarar a UPEL com uma experiência de tábula rasa, pois como veremos a seguir ela foi possível graças a mobilização de intelectuais que estavam interessados nas experiências concretas de popularização do conhecimento científico que estavam se espalhando na Europa e, como vimos anteriormente, e à conjuntura política e econômica do Brasil Republicano que desencantou diversos setores progressistas na então Capital Federal.

Sobre este último ponto, é necessário ressaltar que antes do início da UPEL, seus principais colaboradores estavam mobilizados na imprensa operária e na literatura, tecendo duras críticas ao regime republicano, à exploração do capital e o desprezo do Estado Republicano frente às questões sociais. Em maio de 1903, Elísio de Carvalho fundou o periódico *A Greve* que teve ampla penetração junto aos estivadores e os incentivou a fundar a *União dos Operários Estivadores*. Em agosto daquele mesmo ano, os estivadores coesos no órgão recém-criado tomam parte do movimento grevista iniciado pelos tecelões e alcançaram o almejado objetivo: aumento salarial e redução das horas de trabalho. (RODRIGUES, 1969, p. 83).

O ano de 1903 foi marcado por uma mudança nas táticas de mobilização classista na cidade. A partir das movimentações de mobilização da classe trabalhadora que foram realizadas neste ano podemos perceber um alargamento da coordenação à ação e das reivindicações grevistas. O confronto direto com as forças policiais passa a ser abordado abertamente nos jornais operários, uma vez que estas são interpretadas como um dos obstáculos que oferecerão resistência às transformações desejadas. A partir dessa interpretação contextual do jogo de forças, em 15 de agosto os operários tecelões iniciam a greve através da mobilização de trabalhadores de três fábricas e recebem a adesão dos alfaiates, chapeleiros e estivadores. A proibição de um comício logo acarreta no ataque a um bonde e o escalonamento de novos confrontos:

Motorneiros de outras companhias aliam-se aos grevistas, reivindicando reajuste igual ao que fora dado pela Companhia Ferro Carril do Jardim Botânico, além da supressão da fiscalização secreta. Viram e queimam bondes. A polícia os reprime. Os

empregados da Companhia do Gás, também parados, voltam ao trabalho depois de conseguirem aumento salarial. Em setembro, porém, eles entram de novo em greve, e conseguem a dispensa de um capataz. Em novembro, sapateiros e refinadores de açúcar não são atendidos em suas demandas. Entram em greve. Derrotados os tecelões, vitoriosos os estivadores, encerra-se o ano de 1903. (LOPES, 2006, p.205)

Tamanha coesão da classe trabalhadora é também fruto do trabalho de formação de uma identidade revolucionária junto às classes operárias, realizada por jornais como o de Elísio de Carvalho. Em maio daquele ano, foi publicado na segunda edição de *A Greve* um artigo de Pausílipo da Fonseca em que proclamava a classe trabalhadora a abandonar o tom festivo das mobilizações de 1º de Maio e adotasse um posicionamento mais crítico e comprometido em denunciar as mazelas que afligiam a classe. Segundo o autor, era inviável “que o operariado continue a se deixar iludir de maneira tão infante! O dia 1º de Maio não pode continuara ser um dia de carnaval” (*A Greve*, RJ, 15 maio 1903 apud LOPES, 2006, p. 206). O texto é um claro apelo à adoção de posicionamentos de enfrentamento as instituições e da construção de canais alternativos para que as classes populares, excluídas das instituições políticas oficiais, pudessem expor suas pautas, seus projetos políticos, suas necessidades e suas denúncias. Algo que os defensores do anarquismo poderiam englobar na chamada ‘ação direta’. Em outubro do mesmo ano, Elísio lança ainda *O Trabalhador*, o periódico quinzenal e de inclinação anarquista, veio para suprir a lacuna deixada pelo periódico *A Greve*, descontinuado em setembro (RODRIGUES, 1969, p. 83 -84).

Na literatura, um grupo de intelectuais de tendências políticas progressistas diversas, mas também composto por simpatizantes ao anarquismo formou-se através de encontros e debates recorrentes na Livraria Garnier⁴⁹. Dentre eles destaca-se Fábio Luz que, ainda no efervescente ano de 1903, lança seu primeiro grande romance *O Ideólogo*, um dos marcos do gênero “romance social”. Para este primazia foi fundamenta a leitura e o influencia de autores anarquistas que circulariam em diversos jornais operários. Sobre sua trajetória e suas influencias o próprio disserta:

(...) Desde menino assistia a cenas de escravidão e rebelei-me contra a autoridade do Estado. Não conseguia encontrar explicação para a desigualdade entre os homens, uns, ricos e dominadores; outros, pobres, humildes e padecendo injustiças. Meu pai era escrivão e mais tarde administrador de rendas da fazenda na cidade de Valença, onde nasci. Nesta repartição eram averbadas as escrituras de compra e venda de escravos mediante a cobrança do imposto de transmissão do direito e propriedade. Tornei-me abolicionista por sensibilidade. (...) Supuz que uma república democrática realizaria esse ideal e me tornei republicano apesar do decreto que pôs

⁴⁹ Localizada na Rua do Ouvidor, núcleo comercial e cultural da cidade, a livraria era o local de encontro dos principais intelectuais do início do século XX da então Capital Federal. Foi ainda a responsável pela publicação de diversas obras de Machado de Assis, que aproveitou a livraria ainda para se reunir com diversos escritores, políticos e figurar públicas.

fim à escravidão ter sido aprovado pela monarquia, forçada pela propaganda que o povo fazia. Enganei-me, e só mais tarde percebi o equívoco em que vivi, colaborando na organização republicana que, com sua revolução, mudou os homens e exploradores, deixando na essência de seus discursos e enfáticas promessas a mesma exploração da monarquia, autocrática, oligárquicas e ditatoriais. Comecei então a preocupar-me com a questão econômica e a má distribuição da riqueza social, criada pelo trabalhador, dinamizada pelos exploradores e açambarcada pelos capitalistas.

Foi quando, por casualidade, caiu-me nas mãos o livro de Pedro Kropotkin *Palavras de Um Revoltado*. Senti que nessas páginas havia algo que eu não podia explicar. Mas aquelas palavras de humanitarismo e de revolta, vinham ao encontro do que a minha mãe havia me ensinado (...) Li avidamente tudo quanto Kropotkin tinha escrito, e assim me revelava a mim mesmo. (LUZ, 1948, apud RODRIGUES, 1993, p. 208 – 209)

De acordo com a análise de Lopes (2006) sobre a obra *O Ideólogo* (1903), o autor adota uma narrativa autobiográfica para abordar os costumes, as vicissitudes e os conflitos do Rio de Janeiro da época. A narrativa é centrada no protagonista Anselmo, que desiludido com a República, transita entre a burguesia e os bairros populares da cidade. Por esse movimento pendular pela cidade Anselmo testemunha o conflito de classes materializado em sua época pelas inspeções sanitárias e o “bota abaixo” liderados pelo prefeito Pereira Passos. Sobre a época da publicação de seu primeiro romance, nas palavras do próprio autor, a obra coroou a formação de “um Grupo de rebeldes” que se reunia frequentemente na Livraria Garnier, “cada qual com sua tendência”, porém unidos “contra o que se praticava em nome do povo para a infelicidade do povo” (LUZ, 1948, apud, RODRIGUES, 1993, p. 209). Ao partir desse depoimento pessoal, podemos interpretar que muitas de suas concepções críticas acerca do contexto político e social surgiram das trocas intelectuais proporcionadas pelo grupo de rebeldes da Garnier.

Foi neste ambiente e da leitura e debate da obra e Leon Tolstói, Luz se aproxima de Curvelo de Mendonça, professor de economia política e autor de *A Regeneração da Humanidade* (1904). A parceria com o professor de história Rocha Pombo nasceu de sua defesa do comunismo cristão e também de sua simpatia as ideias anarquistas que se materializaram no romance *No Hospício* (1905). Pedro do Couto, republicano exaltado e positivista, adere ao grupo ao expor suas simpatias aos escritos de Augusto Comte e defender a superação da questão social através de sua obra⁵⁰.

⁵⁰ Francisco Hardman (2002) analisa meticulosamente a trajetória literária dos intelectuais que trabalharam em conjunto a partir dos encontros realizados na Livraria Garnier. Sobre Rocha Pombo, Harman pontua seu alinhamento com a interpretação individualista do anarquismo e simpatias difusas pelos posicionamentos libertários. Apesar de suas simpatias aos propósitos do povo russo na Revolução de 1905, sua revolta contra a tirania czarista e seu posicionamento contrário à lei brasileira de expulsão de estrangeiros, Hardman ressalta a presença de um autoritarismo pedagógico em sua insistente crítica de consciência das massas nacionais. (HARDMAN, 2002, p. 137 e 138). Pedro Couto lança mão da sátira caricatural para tecer suas críticas às figuras conhecidas da política nacional, principalmente em sua obra *Caras e caretas* (1912). Essa tradição de sátira

Com o debate de autores anarquistas como Élisée Reclus e Jean Garve, o grupo de intelectuais rebeldes atraiu a atenção de Elísio de Carvalho e Pausilipo da Fonseca, figuras que estavam engajadas com os periódicos operários fundados durante o efervescente ano de 1903. Da experiência prática do fazer-se cotidiano da classe trabalhadora surge o projeto para materializar os debates teóricos da Garnier, uma vez a ideia de fundar a *Universidade Popular de Ensino Livre* possibilitaria uma intervenção direta no jogo de forças políticas e sociais que garantiam a permanente exclusão das classes sociais dos locais formais de poder. Tal proposta mobiliza o grupo de autores e intelectuais da Garnier e outros indivíduos⁵¹ também engajados na construção de uma universidade baseado no ensino laico, científico e comprometido com uma educação que atendesse os anseios da classe trabalhadora. Baseada na experiência francesa das Universidades Populares idealizadas pelo tipógrafo, escritor, escultor e militante anarquista Georges Deherne (1867 – 1977), a experiência carioca seguirá uma trajetória similar.

A experiência francesa foi bem publicizada entre os setores intelectuais, porém deveria ser apresentada para as classes populares urbanas, e por isso a primeira preocupação de seus organizadores foi comprovar sua importância e relevância no projeto da construção da revolução social. Com esse intuito foram realizadas conferências preparatórias para divulgar a empreitada de oferecer cursos de ensino superior que valorizassem a apropriação da ciência moderna pela classe trabalhadora, difundir os ideais anarquistas através de conferências de seus principais organizadores e arrecadar fundos essenciais para a manutenção dos insumos necessários para o funcionamento da instituição. Como a Universidade não contava com nenhum incentivo de políticas públicas nem o financiamento privado foram realizados bingos, rifas e tómbolas de livros de autores anarquistas em francês, italiano, espanhol ou traduzido para o português (LAMELA, 2017, p.102).

No dia 20 de março de 1904, ocorreu a conferência de inauguração da UPEL no *Centro das Classes Operárias* na Rua do Lavradio, esquina com a Rua do Senado. De acordo com artigo publicado na segunda página do periódico *O Paiz* de 23 de março de 1904, a sessão iniciada às 13hs, foi presidida pelo Dr. Vicente de Souza e organizada pelo conselho de administração da *Universidade Popular de Ensino Livre* para instrução superior e educação

política teve forte presença na imprensa humorística, nos pasquins e nos periódicos anarquistas de tradição anticlerical, como por exemplo, no jornal paulista *A Lanterna* (HARDMAN, 2002, p. 128).

⁵¹ Participaram também da Universidade Popular de Ensino Livre os seguintes colaboradores: Alfredo Soares, Antônio Austrégesilo, Araújo Viana, Borges Carneiro, Carvalho e Behring, Deodato Maia, Érico Coelho, Evaristo de Moraes, Fausto Cardoso, Felisbêlo Freire, Joaquim Murtinho, Joel d'Oliveira, José Veríssimo, Laudelino Freire, Martins Fontes, Morales de los Rios, Ovídio Manaya, Pedro do Couto, Pereira da Silva, Platão de Albuquerque, Rodolfo Bernardelli, Silva Marques, Sylvio Romero, Sinésio de Faria, Vicente de Souza. (LAMELA, 2017, p. 101)

social. Durante sua palestra o Dr. Vicente evidencia que a participação das classes operárias é essencial para a sobrevivência da iniciativa, cuja inauguração reuniu diversos companheiros de luta, trabalhadores, representantes de sindicatos, professores e membros da UPEL, intelectuais e propagandistas do anarquismo (LAMELA, 2017, p. 103). A conferência ficou marcada pela fala de Elísio de Carvalho, que durante duas horas expôs acerca dos objetivos práticos da UPEL. Seu discurso, proferido para mais de trezentas pessoas, foi publicado na íntegra no periódico *O Amigo do Povo*, de 2 de abril de 1904. Resgatemos aqui um trecho:

A Universidade Popular, que se dirige a todos os homens de boa vontade sem distinção de crença nem partido, tem por fim: fundar um ensino superior metódico para o povo, organizar conferências periódicas sobre todos os assuntos suscetíveis de interessar aos trabalhadores, fundar um museu social e uma biblioteca, realizar representações de arte social, saraus musicais, festas literárias, excursões científicas, artísticas e expansivas, publicar um boletim que seja órgão da associação, estabelecer, enfim, um centro popular tendo por fim às vezes o prazer e a instrução – e a união moral entre os cooperadores (*O Amigo do Povo*, 02- 04-1904, apud LAMELA, 2017, p. 103)

Ainda segundo o artigo do jornal *O Paiz*, após longos aplausos, a fala de Carvalho foi seguida pela exposição de Francisco Fernandes acerca da guerra russo-japonesa, tema essencial para o entendimento da política internacional da época marcado pelas disputas por áreas de influência e dominação colonial promovido pelas nações imperialistas que precederam a Primeira Guerra Mundial. O evento ainda contou com a presença e o discurso de Fábio Luz⁵² e do anarquista espanhol Caralampio Trillas que reforçaram a importância da Universidade e da essencial colaboração das classes junto ao projeto educacional. Após o encerramento da conferência foi realizada uma tombola cujos prêmios eram obras de propaganda social, e a distribuição de brochuras, folhetos e jornais de propaganda operária, que continham textos e traduções de pensadores anarquistas.

Segundo Lopes (2006) entre os meses de abril e setembro de 1904, outras conferências preparatórias foram realizadas, e sob a influência da trajetória educacional de Francisco Ferrer, exclusivamente aos domingos. Lamela (2017, p. 106) ressalta que os organizadores da UPEL seguiram a tática do pedagogo catalão e tentaram oferecer uma alternativa ao monopólio das Igrejas sobre o dia de descanso das famílias operárias. Com as conferências, as classes populares poderiam agora também se reunir e congregar na partilha de conhecimento, durante debates que envolviam questões políticas, sociais, históricas e conjunturais e ter acesso a leituras que estimulassem um posicionamento crítico, as ideologias anarquistas, a

⁵² O discurso encontra-se integralmente reproduzido nos anexos do presente trabalho.

importância da mobilização classista e as reivindicações dos trabalhadores nacionais e internacionais⁵³.

A terceira conferência preparatória ocorreu no dia 17 de abril de 1904 e foi sediada no Centro Internacional dos Pintores, na Rua da Constituição, nº 47 e contou com a divulgação em um artigo publicano na coluna *Vida Operária* do jornal *Correio da Manhã* de 14 do mesmo mês. O artigo presente na terceira página do periódico descreve uma programação similar a anteriormente analisada, porém o evento é referenciado como “festa da Universidade Popular” e deu-se destaque a tombola de livros e matérias de propaganda social. Os nomes dos colaboradores Erico Coelho e Felisberto Freire são anunciados para ministrar na UPEL os cursos de *História das Religiões*, *História da Civilização Brasileira* e o curso de *Legislação Operária e Estatística*. Ao fim do artigo faz-se a comunicação sobre as inscrições que eram realizadas na secretaria provisória, localizada na Rua do Riachuelo, nº 224. O espaço na verdade era a residência do colaborador e membro do Conselho Administrativo da instituição, Elísio de Carvalho.

Posteriormente a secretaria foi transferida para a primeira sede oficial da UPEL, na Praça da República, 45. Foi exatamente neste endereço, no dia 24 de julho, um domingo, que ocorreu durante a tarde o evento de inauguração da UEPL. Um artigo na segunda página do jornal *Gazeta de Notícias*, publicado no dia seguinte a cerimônia, ressalta a presença de deputados, senadores, famílias e representantes de diversos centros operários.⁵⁴ O evento

⁵³ “A Escola Moderna não se limitou à ação pedagógica. Sem esquecer por um momento de seu caráter predominante e de seu objetivo primordial, ela se dedicou também à instrução popular, organizando uma série de conferências dominicais públicas, à qual compareciam os alunos, suas famílias e grande número de trabalhadores desejosos de aprender. (...) desejando aproveitar disposições populares tão boas, celebrei um convênio com os doutores D. Andrés Martínez Vargas e D. Odón de Buen, catedrático da Universidade de Barcelona, para criar na Escola Moderna uma Universidade popular, na qual aquela ciência que se dá, ou melhor, dizendo, se vende à juventude privilegiada no estabelecimento do Estado fosse dada gratuitamente ao povo, como uma espécie de restituição, já que todo ser humano tem o direito a saber e a ciência não deve se vincular em uma classe por ser produto dos observadores, sábios e trabalhadores de todas as épocas e de todos os países. Com efeito, as conferências adquiriram então continuidade e verdadeira regularidade, com arranjo à especialidade dos conhecimentos de ambos os conferencistas. O Dr. Martínez Vargas explicou fisiologia e higiene e o Dr. de Buen, geografia e ciências naturais, alternando, desde então, os domingos, até que se iniciou a perseguição, e suas explicações eram avidamente recolhidas por alunos da Escola Moderna e pelos assíduos participantes, com aquele auditório de crianças e adultos formando um belíssimo conjunto que em uma das resenhas das conferências que eram publicadas constantemente na imprensa liberal de Barcelona foi classificado por um periodista de missa da ciência.” (FERRER Y GUARDIA, 2014, p. 103, 104)

⁵⁴ O artigo destaca a participação de representantes do *Centro das Classes Operárias*, *Paz e Justiça*, *Congresso Acadêmico Brasileiro*, *União Operária do Engenho de Dentro*, *União Beneficente dos Estivadores*, *Centro Beneficente Português*, *Centro Internacional dos Pintores*, *União dos Sapateiros*, *União dos Fogueiros*, além de operários de ofícios vastos e alunos das escolas militares.

contou ainda com diversas palestras⁵⁵ e foi encerrado com um concerto seguido de uma refeição comemorativa.

As aulas se iniciam e podemos ter um vislumbre do currículo pedagógico ainda através dos periódicos operários que detalharam o funcionamento da UPEL. O corpo docente na universidade foi descrito no periódico *Amigo do Povo* de 2 de abril de 1904:

Psicologia, Silvio Romero; Biologia, Tacito Cardoso; História das Literaturas, José Veríssimo; História das Civilizações, Rocha Pombo; História das Religiões, Erico Coelho; História das Belas Artes, Araujo Viana; História da Civilização Brasileira, Felisbello Freire; Filosofia, P. de Couto; Economia Social, Manuel Curvello; Higiene, Fábio Luz; História Natural, A. Austregesilo; Moral, Silva Marques; Direito Público e Constitucional, Carvalho e Behring; Direito Internacional, Borges Carneiro; Direito Civil, Laudelino Freire; Antropologia, Vicente de Sousa; Sociologia, Elysio de Carvalho; Matemática, Joel d'Oliveira; Física, Alfredo Soares; Química, Reis e Carvalho; Astronomia, Ovídeo Manuya; Geografia, Pereira da Silva; Arte Decorativa, Elyseu Visconti; etc (*O Amigo do Povo*, 02- 04-1904, apud LAMELA, 2017, p 104)

Cabe ressaltar que, seguindo a tradição organizacional anarquista a Universidade era gerida por comitês e comissões, com o intuito de evitar a concentração de responsabilidades e decisões. Desta maneira a Universidade contava com um Comitê de Administração e um Conselho de Propaganda. De acordo com o artigo de Carlos Miranda publicado no terceiro número da *Revista Kultur*⁵⁶, de maio de 1904, este último foi encarregado de organizar as conferências preliminares de divulgação da Universidade e de distribuir mais de 5.000 materiais de caráter doutrinário como brochuras, jornais e revistas.

A sessão *Vida Operária* do jornal *Correio da Manhã* fez uma ampla cobertura de artigos quase diários entre os meses de agosto e setembro sobre o cotidiano das aulas, serviços e eventos oferecidos pela universidade. Os artigos em sua maioria seguiam a mesma formação, inicialmente apresentavam os professores e cursos que seriam oferecidos no dia, em seguida, eram introduzidos informes e convites para a comunidade. Segue o artigo de 1 de agosto de 1904:

Funcionarão hoje os seguintes cursos: Pintura e modelagem, pelo professor Francisco Sá, das 7 às 8; História da civilização brasileira, pelo dr. Felisbello Freire, das 8 às 9 e francês, pelo professor Pedro do Couto, das 9 às 10. Continuam abertas as matrículas gratuitas para os associados, para os cursos superiores e práticos, na secretaria na Praça da República nº 45, onde se fornecem estatutos, programas e

⁵⁵ A sessão presidida por Fábio Luz contou com a fala de Elísio de Carvalho que abordou o a mobilização das classes operárias pelo desenvolvimento da instrução, seguido por Felisbello Freire que discorreu sobre o desenvolvimento econômico do Brasil no século XVII e XIX e da participação ativa do operariado nesse processo.

⁵⁶ Sob a direção de Elísio de Carvalho a *Revista Kultur* não se intitulava abertamente como um meio de comunicação e divulgação do anarquismo, e sim como uma publicação de “tendências mais largas, as mais independentes e as mais radicais, em matéria social, filosófica e científica” (*KULTUR*, 1904: 01).

todas as informações. A biblioteca continua aberta diariamente das 10 horas da manhã às 10 da noite. O dr. Rocha Pombo, anteontem, quando fez a inauguração do seu curso de história das civilizações, foi alvo de uma significativa manifestação por parte dos ouvintes. (*Correio da Manhã*, 01-08-1904, p. 3)

Através do informe das atividades do dia podemos analisar como o compromisso com a *educação integral*, tão presente nos discursos e nos textos dos professores e colaboradores, se materializou na oferta de disciplinas da UPEL. Com a análise do presente artigo podemos perceber como a educação dos sentidos, engajada a educação manual, caminhava lado a lado com a educação intelectual. A disciplina de pintura e modelagem iniciava-se antes das disciplinas relacionadas ao conhecimento acadêmico formal. Desta configuração é possível interpretar como a educação anarquista fazia-se presente através da valorização do desenvolvimento dos sentidos, das artes, da interpretação do mundo sensível e da percepção subjetiva. Como vimos no capítulo anterior, tais habilidades eram consideradas pelos pensadores anarquistas essências para a disseminação da metodologia científica de construção de conhecimento. Através dessa metodologia seria dada a oportunidade de que tais ferramentas pudessem ser apropriadas pelas classes populares e trabalhadoras, tornando-as capazes de desenvolver conhecimento e estabelecer um processo de ensino-aprendizagem segundo os seus próprios interesses e as suas necessidades.

Analisamos ainda uma continuidade entre essa prática e os escritos do anarquista russo Piotr Kropotkin, que foram uma forte influência na formação intelectual de diversos membros da UPEL, principalmente os textos publicados na obra *Palavras de um Revoltado*. A coletânea de textos redigidos entre 1880 e 1882, lançados pela primeira vez em 1885 e finalmente, entre 1886 e 1889, alcançou importante sucesso em diversas partes da Europa e da América Latina⁵⁷. No texto intitulado *Aos Jovens*, o autor discorre sobre o compromisso que as próximas gerações de profissionais liberais como os médicos, cientistas, advogados, engenheiros e professores, de origem pequeno-burguesa, deveriam ter com a construção coletiva do socialismo e de uma ciência que estivesse comprometida com as necessidades materiais das classes populares:

Porque a ciência, hoje, é feita apenas para um punhado de privilegiados, porque a desigualdade social, que divide a sociedade em duas classes, a dos assalariados e a dos detentores do capital, faz de todos os ensinamentos sobre as condições da vida racional uma zombaria para nove décimo da humanidade. Já não se trata, (...), 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-las, aplica-las: que a ciência cesse de ser um luxo, que ela seja a base da vida de todos. (...) e, no dia em que vos imbuirdes desta ideia, ampla,

⁵⁷ NETTLAU, Max. *Bibliographie de l'Anarchie*, 1897 apud KROPTIKIN, Piotr, 2005, p.8.

humanitária e profundamente científica, (...), perdereis o gosto pela ciência pura. Vós vos colocareis à procura dos meios para operar esta transformação e, se não renunciardes à imparcialidade que vos guiastes em vossas investigações científicas, adotareis necessariamente a causa do socialismo; (...); fatigado de trabalhar para fornecer prazeres a esse pequeno grupo, (...) colocareis vossa inteligência e vossa dedicação a serviço imediato dos oprimidos. E quando (...) a modificação, pela qual tereis trabalhado, realizar-se, então, extraindo novas forças do trabalho científico coletivo e no concurso poderoso dos exércitos de trabalhadores, (...), a ciência tomará um impulso, comparando ao qual os lentos progressos de hoje parecerão simples exercícios escolares. (KROPORKIN, 2005, p. 55 e 56)

A apropriação da metodologia e do conhecimento científico pelas classes obreiras garantiria não só a disseminação do conhecimento, mas modificaria ainda o seu conteúdo, os seus objetivos e o seu ritmo de produção. Desta maneira, podemos perceber como a visão moderna dos anarquistas acerca da ciência e da difusão de conhecimento coaduna com a sua interpretação sobre o processo revolucionário que estaria diretamente ligado a uma transformação da humanidade e de sua constituição. O projeto da difusão do conhecimento não se apresentava, para os anarquistas, como uma oportunidade de dirigir e moldar a cultura operária. Na verdade, os membros anarquistas da UPEL, estariam comprometidos em garantir a acessibilidade dessas ferramentas culturais para que os trabalhadores e as classes populares pudessem potencializar os próprios espaços culturais já existentes, o seu trabalho intelectual que já estavam em andamento.

É interessante também atentarmos para os registros que nos elucidam sobre o impacto social da UPEL, como o já citado artigo de 1º de agosto do *Correio da Manhã*, que faz menção a intensa interação entre Rocha Pombo e os ouvintes de sua palestra sobre História. Em outro artigo deste mesmo periódico, de 3 de agosto, é citada também o horário de funcionamento da biblioteca da universidade, de 10hs as 22hs, e do registro de visita de 463 pessoas durante os sete últimos dias de julho. Por esses registros é possível perceber que os indivíduos matriculados na universidade não se comportavam como meros espectadores, estes foram alcançados e comovidos a participar ativamente nos debates. A preocupação em registrar tal interação nos leva a perceber certa preocupação dos professores e palestrantes a estabelecer um processo de ensino-aprendizagem dialógico, metodologia que era extremamente prestigiada e valorizada pelos pensadores anarquistas.

Para garantir esta adesão e se adaptar a realidade cotidiana da classe operária, a UPEL estabeleceu um compromisso de oferecer seus cursos em diferentes turnos⁵⁸, mas privilegiava-se a noite, com grande parte de suas aulas iniciando-se às 19hs. Na edição de 4

⁵⁸ No turno da manhã ocorreriam as aulas de Português, Francês e Aritmética. No turno da noite, tradicionalmente iniciado às 19hs iniciariam os cursos de Desenho e Modelagem, ministrados por Francisco Sá, Filosofia e Francês, sob a responsabilidade de Pedro do Couto.

de agosto, do *Correio da Manhã*, verificamos uma ampliação do turno da noite, passando a ocorrer das 18:40 até as 22:15⁵⁹. No sábado seguinte, através da edição do dia 6 de agosto, podemos conferir que o turno da noite mantém seu horário ampliado e a mesma oferta de cursos⁶⁰. Vale reforçar que tais movimentações nos fazem entender que existia uma procura considerável e que a Universidade angariava de relevante adesão.

No artigo do dia 3 de agosto, do mesmo periódico, podemos ressaltar ainda a oferta por parte da UPEL da oferta de serviço de um consultório médico e jurídico a disposição de seus participantes, que segundo Milton Lopes (2006), que estariam sob a respectiva administração de Fábio Luz e Curvelo de Mendonça. A atuação de ambos pode ser também percebida como uma estratégia de ajuda mútua incentivada pelos simpatizantes do anarquismo. Tal mobilização viria para suprir as lacunas deixadas pela ausência de oferta pública de serviços de saúde e prestação jurisdicional gerida pelo Estado.

A atuação de Curvelo de Mendonça viria de encontro a criminalização da questão social, estabelecida durante a República Oligárquica, fez com que trabalhadores grevistas e sindicalistas sofressem constantemente com prisões arbitrárias, perseguições e ameaças de desterro. Já o trabalho de Fábio Luz junto a educação e instrução sanitária era, de fato, um dos pilares da educação anarquista, e como seus antecessores, foi seguido também pelo pedagogo catalão Francisco Ferrer. O ensino acerca dos cuidados com a saúde física garantiria o desenvolvimento intelectual saudável dos alunos, a disseminação através dos alunos desta prática por toda a comunidade escolar, e a introdução acerca da metodologia científica que envolvem os cuidados com a saúde, o tratamento de doenças e a elaboração de vacinas e novos tratamentos⁶¹. Junto a UPEL, Fábio Luz ainda ministrava o curso de *Higiene*, iniciado

⁵⁹ Aritmética ministrada por Joel de Oliveira, geografia por Pereira da Silva, Higiene por Fábio Luz e Português por Genério Curvello.

⁶⁰ Aritmética ministrada por J. Oliveira, Português por G. Curvello, Geografia por P. da Silva e História das Civilizações por Rocha Pombo.

⁶¹ No capítulo 7 de sua obra, *A Escola Moderna*, Ferrer cita o *artigo Proteção Higiênica das Escolas: sua implantação pelos particulares*, de Dr. Martínez Vargas publicado originalmente no *Boletim da Escola Moderna* que disserta: “Esta proteção da escola persegue um fim eminentemente social, a condição fundamental e indispensável para que a educação intelectual seja eficaz. A organização do serviço, que deveria ocorrer a cargo de um médico em cada escola, compreende os seguintes pontos: 1º Salubridade do edifício: A este propósito vigiará a distribuição dos locais, a iluminação, a ventilação, a calefação, as correntes de ar, a instalação dos toaletes etc. Estes elementos da escola se adaptaram o máximo possível ao progresso pedagógico. (...) 4º Educação física e adaptação dos estudos à capacidade intelectual de cada criança: Isto será realizado de acordo com o professor. Mediante esta inspeção, estas dores de cabeças, estas insônias, a neurastenia infantil e estes estragos que o trabalho excessivo produz serão evitados. Será graduado então ao exercício físico (ginástica) e ao trabalho intelectual. 5º Educação e instrução sanitária: Se darão às crianças conferências de higiene semanais ou quinzenais e as habituará às práticas higiênicas, lavagem das mãos, boca, banhos, natação, limpeza das unhas, etc. Por mais jovem que o estudante seja, deve receber essa educação e essa instrução; não são muito elevados esses conceitos para os seus curtos alcances; tudo está na maneira de o fazer compreender (...). Em nosso país eu procurei imitar tão louvável conduta. Ensinando a criança a amar sua saúde, trata assim de conservá-la; em sua

em 28 de Julho (LOPES, 2006, p. 221). Apesar da falta de fontes que nos impede de uma análise mais acurada acerca do conteúdo dos cursos de Luz, podemos supor que sua atuação na Universidade Popular de Ensino Livre pudesse estar alinhada aos entendimentos abordados, uma vez que a penetração da produção textual dos autores anarquistas no Brasil remonta a primeira metade do século XIX.

Mais uma vez, através de uma rápida análise contextual podemos evidenciar a pertinência da prática pedagógica anarquista na Capital Federal do início do século XX. Neste período a população da cidade sofria com a falta de uma política pública de saneamento que acarretava com o total descontrole da disseminação de doenças como a febre amarela, a dengue, leptospirose e a varíola. O descaso das autoridades governamentais da época com a prevenção das enfermidades traduzia-se também no total descompromisso com o esclarecimento da questão para as classes populares. A falta de um diálogo, através de uma política pública de saúde que estabelecesse uma capilaridade efetiva capaz de esclarecer a opinião pública do combate às enfermidades acarretou na adoção de uma decisão monocrática do então presidente Rodrigues Alves. Pressionado pela oposição florianista e pelos positivistas ortodoxos que “interpretavam o pensamento de Comte como tendo sido contrário à teoria microbiana das doenças” (CARVALHO, 2005, p. 97), Rodrigues Alves aprovou a lei de vacinação obrigatória em 31 de outubro. Regulamentada em 9 de novembro a ordenação autorizava o uso da força policial e assegurava que as brigadas sanitárias fossem autorizadas a invadir a casa dos cidadãos para garantir a aplicação da vacina da varíola. Tal medida se somou a já autoritária política de reurbanização do centro da cidade, que gerou o desalojamento das camadas populares que viviam no Centro da cidade e sua expulsão para as periferias.

Na contramão deste posicionamento, encontra-se a UPEL, que sob a responsabilidade de Fábio Luz adotou a educação sanitária como disciplina de sua grade curricular e colocou-se publicamente contra a decisão do Governo Federal. Elucidando tão passagem, Lamela (2017, p. 107) ressalta a organização de uma assembleia extraordinária, noticiada em agosto pelo jornal *A Federação* de Porto Alegre, organizada no já citado *Centro das Classes Operárias* e presidida pelo também membro da UPEL Dr. Vicente de Souza. O evento que contou com a participação de acadêmicos e operários, desejava organizar uma base popular de resistência à vacinação obrigatória. O artigo trás um resumo da assembleia e um manifesto

casa transmite a seus pais e amigos os conselhos aprendidos e verifica uma irradiação escolar conveniente.” (FERRER, 2014, p. 56 e 59)

que ressalta a contradição de impor uma benesse proveniente do trabalho científico de maneira monocrática:

Cidadão, considerando que a imposição da vacinação obrigatória que o Congresso Federal quer tornar em lei é contrária aos rigorosos princípios do governo republicano, por que, por meio dela, faz-se o Estado arbitro supremo das teorias científicas, impondo-as despoticamente à totalidade da nação. Considerando que sempre que a ciência se casa com a força para se fazer valer, aquela se avilta, tomada em meio capricho ocasional das classes políticas dirigentes e esta degenera no mais arbitrário despotismo. Considerando que a vida de propaganda científica é a convicção e não a imposição, a qual não pode fazer senão desacreditá-la. (*A Federação*, 16 – 08 – 1904, p. 1)

Interpretamos aqui uma condenação à postura do governo que só minava a credibilidade dos profissionais da saúde que defendiam a ampla vacinação da população e que dificultava ainda mais o esclarecimento da população sobre a questão. Após a fala de representantes da academia e dos sindicatos⁶², Vicente de Souza faz um convite “ao povo em geral e ao proletariado, sem distinção de crenças ou de partidos para irem em massa e muito pacificamente ao palácio do Catete solicitar do sr. Presidente da República o veto à lei que torna obrigatória o emprego da vacina.” Ao fim do artigo, destaca-se ainda que “A universidade popular resolveu aderir ao movimento popular contra a vacinação obrigatória”. Desta maneira, podemos analisar como a atuação dos colaboradores da UPEL extrapolou a atuação pedagógica. Muitos se comprometeram com a construção de um campo científico que acolhesse em seus objetivos a realidade material das classes populares, afastada dos centros produtores de conhecimento e sem acesso formal as ferramentas necessárias para o entendimento do desenvolvimento da ciência. Sabemos como tais articulações não alcançaram os gabinetes formais de poder e que a Revolta da Vacina, iniciada em novembro deste mesmo ano, foi também consequência imediata da intransigência das autoridades, que continuavam a encarar a população carioca como uma massa de iletrados que deveriam se submeter a inevitável marcha civilizatória.

Para um melhor entendimento da prática pedagógica da UPEL e sua relação com a educação anarquista, seria importante a análise de materiais que pudessem nos fornecer informações mais precisas sobre o conteúdo das aulas. Porém, como tais fontes ainda se encontram indisponíveis para a análise do presente trabalho, devemos atentar para o discurso daqueles que participaram ativamente da fundação da universidade e aplicar cursos. A partir desse entendimento, resgatamos então mais um trecho do discurso proferido por Elísio de

⁶² Encontravam-se presentes representantes da Federação Acadêmica, Escolas de Medicina, Politécnica, de Belas Artes e de Direito, Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais e ainda representantes da União Igualitária dos Operários e do Centro dos Empregados em Ferrovias.

Carvalho no dia 20 de março de 1904 durante a conferência de inauguração da UPEL no *Centro das Classes Operárias*.

A Universidade Popular não é um acidente, uma fantasia de filantropos, é obra dos trabalhadores, responde a uma orientação nova do seu pensamento, corresponde a um movimento histórico real, o da classe proletária, dirigindo-se para a liberdade, é, enfim, uma cooperação moral organizada para a conquista dum poder indestrutível – o do pensamento (*O Amigo do Povo*, 09 – 04 - 1904. Apud LAMELA, 2017, p. 93).

Era de extrema importância evidenciar como o projeto pedagógico da UPEL não deve ser encarado como fruto de uma ação filantrópica e salvacionista. Assim, Elísio alinha seu discurso ao entendimento de que a universidade, como todos os espaços comprometidos com a disseminação das práticas sociais revolucionárias, visava inocular na classe trabalhadora as ferramentas necessárias para sua mobilização em torno da transformação social. Através da UPEL a construção de uma instituição que presava pelo acolhimento das classes populares, a luta pelo o direito de acesso a educação, colocou-se para estes indivíduos não como um fim em si mesmo, mas como um meio para tencionar o tecido social e possibilitar uma transformação que iria além do alargamento da cidadania em um regime Republicano recém-instaurado. No artigo “Universidade Popular – para instrução superior e educação social do proletariado” publicado na terceira edição da *Revista Kultur*, assinado por Carlos de Miranda, podemos interpretar uma continuidade desse entendimento:

A Universidade Popular interessa a todos os indivíduos desejosos de uma ação superior e coletiva, (...) a todos aqueles que querem aumentar o seu saber e esclarecer a sua inteligência. Interessa a todos os amantes do progresso e a todos os que preconizam um ideal de felicidade universal, interessa principalmente ao proletariado, o ornamento das democracias futuras, afim de que ele seja digno da liberdade de do labor que lhe estão reservados numa sociedade melhor e mais bem constituída. (...) criada especialmente para os trabalhadores que, se compreenderem a alta importância desse (...) projeto, colherão os mais felizes resultados em benefício da sua cultura moral e do seu engrandecimento intelectual, ganhando assim forças para mais facilmente libertar-se da tirania (...) que o explora. (*Revista Kultur*. nº 03, março de 1904, p.7)

Assim como Carvalho, Carlos de Miranda enfatizou o potencial de engrandecimento moral que seria gerado a partir do estabelecimento de uma instituição de ensino superior que acolhesse os trabalhadores e as classes populares. Como vimos no capítulo anterior a universidade popular, assim como os centros culturais e os sindicatos, seriam entendidos como os locais ideais para que os anarquistas e os trabalhadores pudessem debater, praticar e vivenciar a construção diária de uma sociedade sem classes, constituída pela livre associação de produtores e consumidores. Assim, estes locais se apresentavam como embriões para a sociedade futura, comunista, fruto de um trabalho diário de associação classista e da luta de

classes que teria sua culminação na revolução social. Essa seria uma dos meios para se superar as estruturas do Estado-nação e possibilitar a socialização dos meios de produção monopolizados pela classe burguesa. Inserido nesse complexo processo, o engrandecimento moral pode ser entendido tanto como a possibilidade de aproximar os trabalhadores da ideologia e das práticas anarquistas, e também como uma oportunidade de prática de convivência dentro de espaços de sociabilidade classistas que pudesse proporcionar, futuramente em um trabalho diário, uma sociedade sem classes, livre de relações hierárquicas opressoras e legislações punitivistas.

O engrandecimento intelectual iria além da construção de uma educação popular em conjunto com os trabalhadores. A educação e o espaço universitário eram apresentados como uma plataforma para a difusão de conhecimento e de organização de uma nova sociedade, uma nova democracia que dispensaria a configuração representativa partidária. A intenção era demonstrar de maneira pragmática os dispositivos possíveis para efetivar uma efetiva fragmentação do poder e evitar a acumulação de responsabilidades e decisões nas mãos de um grupo seletivo. Como vimos, a UPEL foi fruto da mobilização de uma parcela de intelectuais, escritores, professores e profissionais liberais que se decepcionaram com o projeto real da República Brasileira. Fábio Luz dissertou acerca desse contexto e do papel da UPEL no evento de inauguração, ocorrido em 24 de julho de 1904, no número 45 da Praça da Republica. O discurso foi transcrito integralmente por Rodrigues (1992) e gostaria aqui e ressaltar o seguinte trecho:

A República, em verdade, não foi aqui a incorporação do proletariado à sociedade moderna; tem sido bem ao contrário a sua exclusão. Aqueles que declaram lealmente que é cedo para educar a plebe são coerentes.; defendem-se. O povo precisa de número maior de tutores; a população e o proletariado aumentam, portanto deve haver um estoque maior de doutores e bacharéis, que se perceberão nas universidades oficiais dos elementos indispensáveis para a tarefa e o papel espinhoso e duro de guias e orientadores privilegiados das multidões ignaras. E, demais, que será deles, da plutocracia e dos burocratas, com suas famílias dominantes, se a instrução integral chegar até ao povo? Basta que o proletariado saiba assinar o nome no livro eleitoral; do mais cuidarão eles... No dia em que o proletariado souber mais do que isso, ou votará conscientemente e aí! dos nulos - ou melhor ainda se recusará a votar. E, portanto, uma grave ameaça ao bem-estar do tutor esta coisa de Universidade Popular, que parece um começo de emancipação (LUZ apud RODRIGUES, 1992, p. 26)

Sequestrada por oligarquias, disputada pelos positivistas e representantes das forças armadas, as instituições republicanas estabelecidas não estavam acessíveis à classe trabalhadora. Dispositivos legais e institucionais asseguravam essa posição marginal. Luz explicita que este cenário não foi encarado com indiferença e torpor. Na verdade, este foi um dos catalizadores que impulsionaram profissionais liberais, simpatizantes de ideologias

progressistas e revolucionárias, a se aliarem a classe trabalhadora para criarem as suas próprias instituições e elaborar o seu projeto político. As classes populares, que também englobavam os trabalhadores urbanos, e suas instituições eram entendidas como o vetor revolucionário, o grupo social que na conjuntura do período analisado, estaria mais propenso a dedicar-se na construção cotidiana da revolução social almejada.

As instâncias políticas formais, como o processo eleitoral, ainda se colocavam como referência de ação política uma vez que elas faziam parte do cotidiano do trabalhador carioca, pertenciam ao seu horizonte de experiências. Mesmo servindo como um referencial de atuação limitada para as classes populares, o voto poderia ser utilizado como parâmetro de engajamento dos indivíduos com o campo progressista e até mesmo revolucionário. Devemos lembrar que a atuação dos intelectuais e operários anarquistas acontecia em associações, sindicatos e federações em que circulavam indivíduos alinhados com diversas vertentes políticas. Desta maneira, Luz cita o voto das classes operárias como uma das maneiras de perceber o seu engajamento com as pautas econômicas e sociais, que também eram utilizadas para mobilizar o corpo social obreiro. Um engajamento que poderia até mesmo culminar, de forma gradual, em um alinhamento as práticas anarquistas. Portanto, podemos interpretar então que ao partir do campo de experiências material da classe trabalhadora a ação dos anarquistas não se configuraria em uma imposição de agenda e práticas que deveriam ser apresentadas e imediatamente incorporadas. Talvez, seja mais preciso entender a atuação dos anarquistas como uma busca de imiscuir seu projeto político com as necessidades materiais da classe trabalhadora. Buscavam assim pontos de convergência entre seus anseios revolucionários e as necessidades conjunturais dos trabalhadores. Por esse recorte, a ação junto a UPEL apresenta-se como um desses momentos de convergência. Sobre o comprometimento dos intelectuais e dos cientistas sociais com essa causa de confluência, o anarquista russo Kropotkin em *Palavras de um Revoltado* (1899) afirmou:

Não compreendeis que a história- hoje “fábula convencional”, sobre a grandeza dos reis, das grandes personagens e dos parlamentos – deve ser toda reformulada do ponto de vista popular, do ponto de vista do trabalho realizado pelas massas nas evoluções da humanidade? Que a Economia social – hoje, consagração da exploração capitalista – deve ser toda elaborada de novo, tanto em seus princípios fundamentais quanto em suas inumeráveis aplicações? Que a Antropologia, a Sociologia, a Ética devem ser por inteiro remanejadas, e que as próprias Ciências Naturais, encaradas sob um novo ponto e vista, devem sofrer uma profunda modificação quanto à maneira de conceber os fenômenos naturais e ao método de exposição? (...) Colocai vossa inteligência a serviço de uma boa causa! Sobretudo, (...), vinde ajudar-nos com vossa rigorosa para combater os preconceitos seculares, para elaborar, pela síntese, as bases de uma organização melhor; sobretudo, ensinai-nos a aplicar em nossos raciocínios a ousadia da verdadeira investigação científica (...) (KROPOTKIN, 2005, p. 65 e 66).

Sobre a centralidade das classes populares nessa reconfiguração das ciências, da educação e da construção do socialismo o autor disserta:

(...), o socialismo moderno saiu das próprias profundezas do povo. Se alguns pensadores, oriundos da burguesia, vieram trazer-lhe a sanção da ciência e o apoio da filosofia, o fundamento das ideias que eles anunciaram não deixa de ser um produto do espírito coletivo do povo trabalhador. Este socialismo racional da Internacional, que hoje nossa melhora força, não foi ele elaborado nas organizações operárias, sob influência direta das massas? E os poucos escritores que ofereceram seu concurso a este trabalho de elaboração, não fizeram outra coisa senão encontrar a fórmula das aspirações, que já emergiram entre os operários? Sair das fileiras do povo trabalhador e não se dedicar ao triunfo do socialismo, é desconhecer seus próprios interesses, renegar sua própria causa e sua missão histórica. (KROPOTKIN, 2005, p. 67 e 68).

Kropotkin faz um apelo, uma convocação a experiência concreta, que pretende mobilizar aqueles que de fato tiveram o privilégio de desenvolver suas habilidades intelectuais. Através desse contato direto com a classe operário o socialismo, como prática de construção coletiva de uma sociedade sem Estado, classes e as diferentes formas de desigualdade. Fábio Luz ressaltou em seu *Testamento Libertário* (1933) a importância do anarquista russo e especificamente da obra aqui analisada, para a sua aproximação com o anarquismo. Podemos interpretar que a UPEL foi também fruto dessa convocação de Kropotkin de trabalho em conjunto com as classes populares. Um trabalho que não deveria se diferenciar das tentativas de dirigismo das classes populares por parte de uma intelectualidade que as guiaria na construção do socialismo. A educação integral e moral, citada por Fábio Luz, garantiria o estabelecimento de um ensino laico e capaz de romper o monopólio das instituições confessionais sobre a formação das classes populares. Ao dar centralidade aos acúmulos das classes populares, sua trajetória e suas experiências de organização e resistência, a UPEL concretizaria uma luta por direitos que, por não ter um fim em si mesmo, estimulou o posicionamento reivindicatório junto aos trabalhadores cariocas.

Contudo, a experiência da UPEL foi efêmera e o artigo de 12 de outubro de 1904 no *Jornal do Brasil*, marca o seu fim. A comissão verificadora de contas é convocada a se reunir na Travessa das Torres, 17, a fim de elaborar o respectivo relatório para a finalização das atividades da instituição. Ainda carecemos de fontes para precisar o real motivo do fechamento da UPEL, mas os depoimentos deixados por seus colaboradores nos fazem acreditar que os problemas financeiros somados a faltas graves da administração de Elísio de Carvalho levaram ao padecimento da universidade. Com isso, a UPEL foi capaz de tensionar as estruturas sociais, através da mobilização da classe em torno da reivindicação por direitos

sociais, criação de espaços culturais e de sociabilidade capazes de difundir os ideais revolucionários anarquistas.

2.4 Praça pública em Cidade Rebelde, local de lutas

Como vimos anteriormente, através da decisão coletiva tomada durante o 1º Congresso Operário Brasileiro de 1906, os sindicatos de resistência deveriam ser organizados preferencialmente por ofício, por indústria e no último caso por ofícios vários com o objetivo de “facilitar e provocar a formação de outras associações de resistência” (RODRIGUES, 1979, p. 103). Foi aconselhado ainda o abandono de qualquer prática de cooperatismo e beneficência, que pudessem atrair aderentes sem iniciativa e sem o espírito de resistência necessários para a adoção de modelo de enfrentamento direto ao patronato.

De acordo ainda com estas resoluções, seria adotado o princípio federativo para a organização e coordenação dos sindicatos de resistência como estratégia capaz de garantir “a mais larga autonomia do indivíduo no Sindicato, do Sindicato na Federação e desta na Confederação” (RODRIGUES, 1979, p. 104). Segue-se assim o exemplo da confederação sindicalista francesa CGT (*Confédération Générale du Travail*) e de seu secretário-geral Émile Pouget, e se estabelece a criação da Confederação Operária Brasileira (COB) que deveria auxiliar nas ações coordenadas entre as Federações sindicais regionais através de “simples delegações de função sem autoridade” (RODRIGUES, 1979, p. 104). Tal configuração era necessária a partir do seguinte entendimento estabelecido no Congresso de 1906: “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 de serem os seus interesses sacrificados aos dos diretores” (RODRIGUES, 1979, p. 103).

Coube então a *Federação Operária do Rio de Janeiro* (FORJ), com sua sede na Praça Tiradentes nº 71, auxiliar e coordenar o trabalho de 14 associações operárias⁶³ que estavam comprometidas com o modelo de sindicatos de resistência e colocavam a revolução social

⁶³ De acordo com Neto (2007), em março de 1908, constituiu-se a Confederação Operária Brasileira, congregando 50 associações operárias de todo o país. A FORJ compunha-se de 14 dessas associações: Sindicato Operário de Ofícios Vários, Sindicato dos Carpinteiros, Centro dos Operários Marmoristas, Associação dos Chapeleiros, Associação dos Trabalhadores em Fábricas de Tecidos, Sindicato dos Operários em Ladrilhos e Mosaicos, Sindicato dos Sapateiros, Sindicato dos Pintores, Liga das Artes Gráficas, União dos Alfaiates, Sindicato dos Barbeiros e Cabeleireiros, Associação dos Trabalhadores em Carvão e Mineral, Centro dos Empregados em Ferrovias e Sindicato dos Canteiros.

como um de seus objetivos práticos. Como vimos anteriormente, o anarquismo conseguiu estabelecer grande influência sobre as organizações sindicais do setor industrial privado, porém o mesmo não pode ser dito sobre os operários do setor de serviços (ferroviários, marítimos e portuários) e dos trabalhadores empregados nas oficinas da União como os arsenais, na Casa da Moeda, no Diário Oficial, nos Ministérios etc (NETO, 2007, p. 34 – 35).

As organizações sindicais comprometidas com o modelo adotado a partir do congresso de 1906, como o *Sindicato dos Carpinteiros, Pedreiros e anexos*, decidem alugar um enorme salão para abrigar as sociedades federadas, promover festivais, congressos, eventos culturais, artísticos e receber a própria FORJ. Tal decisão é tomada após as últimas manifestações de 1º de Maio que começaram a tomar caráter reivindicatório, principalmente acerca da imposição das oito horas de trabalho e do aumento salarial, e a ecoar em São Paulo, cidade onde a difusão do anarquismo também era consistente.

O evento de inauguração ocorreu num domingo, dia 2 de setembro de 1907, e contou com a presença de uma banda de música operária, do secretário geral do *Sindicato dos Carpinteiros*, João Gonçalves Mônica, do supracitado Carlos Dias e diversos outros operários que discursaram sobre a importância da organização sindical para o enfrentamento da questão social. O *Correio da Manhã* publicou na edição de 5 de setembro um artigo em que detalhou o evento e o salão:

O salão profundamente iluminado por lâmpadas elétricas, apresentava um belíssimo aspecto, vendo-se aqui e ali, pregados pelas paredes, jornais operários de todos os países. Nas carteiras da escola que funciona por conta dos carpinteiros, nas mesas, nos bancos e nas cadeiras era enorme a quantidade de jornais e folhetos de propaganda que ali se viam. Foi uma festa importante que ficou marcando o início de uma nova era na história da civilização operária (*Correio da Manhã*, 05 – 09 – 1907, p. 2).

Para estreitar os laços de coesão, solidariedade e atender as demandas dos trabalhadores foram criados uma escola, uma biblioteca e um grupo de teatro que se apresentava recorrentemente na sede da Federação. Mais uma vez, aliava-se o entretenimento das classes populares ao trabalho de propaganda (NETO, 2007, p. 39). A FORJ foi extremamente importante para a intensificação da mobilização operária, fortalecendo a organização de comícios, conferências, de ações educativas e na fundação de sindicatos operários, especialmente os têxteis, no Rio de Janeiro e em cidades vizinhas como Niterói. Com o mesmo intuito, de acordo com artigo publicado no *Correio da Manhã* de 31 de agosto de 1907, a FORJ decide fundar o *Sindicato de Ofícios Vários*. Este deveria servir como linha auxiliar da Federação na obra de organização dos grupos de trabalhadores que ainda não possuíam sindicatos de resistência, comprometidos com a transformação social e na

propaganda das táticas de resistência e enfrentamento. Desta maneira, o *Sindicato Operário de Ofícios Vários* deveria promover a fundação de um sindicato de cada ofício ou indústria, tão logo o número de associados que compartilhasse essa mesma característica, atingisse a trinta (NETO, 2007, p. 41)

A FORJ também esteve associada na mobilização da classe em questões que iriam além das econômicas. Em 1908, coube a FORJ dar início à resistência contra a lei do serviço militar obrigatório que estava, à época, em discussão no Parlamento. Carlos Dias fica encarregado de fazer conferências e mobilizar a classe operária em outros estados contra a lei e foi criada também a Liga Antimilitarista que contou com a participação membros de diferentes espectros políticos, até mesmo de setores liberais. A organização se propôs a rechaçar a adoção de um sorteio militar e a denunciar a militarização do debate público, que inflamava ainda mais as disputas entre Brasil e Argentina pelo predomínio de influências sobre a América Latina. (NETO, 2007, p. 42 – 43).

A mobilização produziu ainda um manifesto que denunciou a inconstitucionalidade da lei e as motivações torpes do conflito que, caso se desencadeasse, as famílias operárias perderiam seus parentes para atender unicamente as demandas da classe burguesa e do Capital. Com a publicação do manifesto o governo federal moveu um processo contra os seus signatários, porém, tal ação não impediu a organização de uma grande manifestação pró-paz sul-americana em 1º de dezembro de 1908, na qual participaram 20 associações operárias e delegados de outros estados, totalizando cerca de 10 mil pessoas (RODRIGUES, 1969, p. 231).

Em 1909, a FORJ retoma suas atividades de realizar conferências e manifestações públicas com a ajuda da COB. A Confederação dedicou seus esforços na organização de um comício em protesto ao fuzilamento do pedagogo catalão Francisco Ferrer y Guardia, perpetrado pelo governo espanhol. No dia 16 de outubro de 1909, ocorreu o *meeting* para organizar o protesto em que discursaram membros da comissão de solidariedade pró-mártir do clericalismo espanhol⁶⁴. O evento insuflou ainda mais os movimentos anticlericais, estes vinham ganhando força entre as classes populares cariocas. Carlos Dias discursou sobre a relevância da obra de Ferrer junto às escolas modernas e da perseguição que sofreu ao se opor ao militarismo, as ações colonialistas da Espanha e a forte influência que a instituição católica exercia sobre o governo espanhol (anexo C). O comício contou com a participação de

⁶⁴ De acordo com Rodrigues (1969, p. 261 – 262) a comissão era composta por Carlos Dias e Manoel Moscoso, linotipistas; tipógrafo; Manuel de Almeida, marmorista; Luiz Magrassi e Ulisses Martins, tipógrafos e João Gonçalves Mônica, funcionário dos Correios do Rio de Janeiro.

sociedades maçônicas, já que Ferrer também era maçom, corporações liberais e com a presença de 5 mil participantes (NETO, 2007, p. 48)

Com o início da Grande Guerra, as classes populares começam a sentir os seus efeitos, principalmente no encarecimento dos insumos básicos. A carestia que já assolava a capital federal desde 1913 escalona a partir do prolongamento do conflito bélico na Europa, do crescimento da demanda por matérias primas e dos gêneros alimentícios⁶⁵. Os sindicalistas anarquistas que estavam mobilizados na FORJ, munidos com o entendimento da ligação direta entre a guerra e a elevação dos preços, criam em março de 1915 a *Comissão Popular de Agitação Contra a Guerra*. Aliados aos anarquistas da cidade de São Paulo, a comissão deveria mobilizar a classe operária em demonstrações públicas de oposição a guerra, a carestia e em apoio a Internacional dos Trabalhadores (DULLES, 1977, p. 37). Este último posicionamento viria para evidenciar o caráter internacional das organizações e das reivindicações da classe operária e revolucionária. Como desdobramentos dessas iniciativas foram organizados no mesmo ano na sede da FORJ dois congressos internacionais: Congresso Internacional da Paz⁶⁶ e o Congresso Anarquista Sul-Americano⁶⁷.

As convulsões sociais iriam se agravar em 1917. No Distrito Federal, a instabilidade política, o alto custo de vida, os baixos salários e o cotidiano de extensa exploração dos trabalhadores culminará num cenário de greve generalizada seguida de forte repressão policial. Neste mesmo ano, o Brasil passa a integrar as forças da Entente na Grande Guerra e acelera o processo de substituição das importações, fato que deflagrou um crescimento industrial da cidade de São Paulo que superou o parque industrial da então Capital Federal. A

⁶⁵ Segundo Dulles, o valor de produtos como o açúcar, arroz, farinha de mandioca, milho e a carne de porco sofreram um aumento brusco durante o período analisado. Vale ressaltar outros fenômenos que ocorreram no mesmo período como a escassez do trigo e o aumento em dobro no preço dos calçados devido a procurado mercado externo pelo couro brasileiro (DULLES, 1977, p. 38 -39).

⁶⁶ Um Congresso Pró-Paz foi convocado para fins de abril de 1915 por anarquistas, socialistas e sindicalistas na cidade de Ferrol na Espanha. Porém, a repressão do governo espanhol foi tremenda, causando a morte de vários congressistas, entre eles um dos dois delegados enviados para representar o Brasil, João Castanheira. Uma vez cancelado o congresso, que ainda assim foi capaz de garantir uma sessão clandestina que assegurou a reorganização da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), os anarquistas brasileiros mobilizados na COB puseram para frente à organização do Congresso Internacional da Paz. Realizado no Rio de Janeiro, em outubro do mesmo ano, o encontro contou com a presença de dois delegados de agremiações da Argentina, além de representantes de cinco estados brasileiros e do Distrito Federal aprovou a criação de um Comitê de Relações Internacionais, com sede na mesma cidade e que seria imbuído de elaborar o projeto de uma futura confederação operária sul-americana, seção da AIT (NETO, 2007, p. 65).

⁶⁷ De acordo com Samis (2013, p.9), no mesmo mês e ano, e com pontos de discussão semelhantes, os anarquistas, aproveitaram a presença de vários militantes na Capital Federal, deram início ao Congresso Anarquista Sul-Americano, que buscou definir estratégias comuns para os anarquistas sul-americanos. Embora o Congresso Anarquista se inscrevesse no campo das iniciativas que tentavam apontar diferenças sensíveis entre o sindicalismo e o anarquismo, muito do que se definiu não se distanciou das deliberações finais de congressos operários anteriores. Ressaltou-se ainda a necessidade da construção de um periódico mensal que se dedicasse exclusivamente consagrado ao anarquismo e que debatesse a atuação destes para além dos sindicatos de resistência.

Revolução Russa em curso ascende o alerta das forças de conservação do sistema capitalista para as mobilizações operárias por todo o mundo. Conferências, encontros, celebrações públicas e eventos culturais operários abordam e exaltam o exemplo revolucionário russo e tentam decifrar caminhos e possibilidades para transformação revolucionária de seu próprio cenário. Com isso, a movimentação operária e sindical organizada pela FORJ⁶⁸ e os sindicatos revolucionários passaram a ser acompanhados de perto pelas forças policiais e governamentais (SAMIS, 2017, p. 217).

Mesmo com a conjuntura que aparentemente favorecia os objetivos revolucionários, os sindicalistas anarquistas mantiveram sua posição de trabalhar em conjunto com os trabalhadores pela conquista de melhoria salarial, pelo estabelecimento das 8 horas de trabalho e na luta contra a carestia. No primeiro semestre do ano, a FORJ fortaleceu a mobilização dos sapateiros grevistas da Fábrica de Calçados Sul-América que, reunidos na sede da federação, decidiram continuar paralisados até terem todas as suas reivindicações atendidas. O artigo publicado no *Correio da Manhã*, do dia 30 de março, salienta os discursos dos operários grevistas, principalmente de Antonio Domingues que destacou a necessidade da organização dos trabalhadores para o enfrentamento da questão social. Em uma nova assembleia, realizada no mesmo local, a comissão de greve decide pela manutenção da greve e pelo lançamento de um manifesto que conclamava pela mobilização de trabalhadores de outras categorias (anexo D). Os sapateiros colocaram em evidência a influência do anarquismo em suas intenções, ao concluir exposição com o seguinte mantra ácrata: “A união faz a força. A emancipação dos trabalhadores há de ser obra dos próprios trabalhadores” (*Correio da Manhã*, 06 – 03 – 1917, p. 4).

Segundo Samis (2017), ao longo das atividades de mobilização da classe a Federação consegue ampliar sua área de influência e convoca até mesmo categorias que se encontravam sem representação formal, como no caso dos trabalhadores da Limpeza Pública. A Federação ainda concede o espaço de sua sede para receber a assembleia de outros sindicatos como a *União Geral da Construção Civil* e do *Sindicato dos Operários das Pedreiras*. Outras classes não sindicalizadas, ou que não possuíam influência direta da FORJ, também entraram em conflito com a classe industrial carioca pela melhoria de suas condições de trabalho. Dentre estes podemos citar os operários da Fábrica de Tecidos Carioca, da Fábrica Hime & Corp, na

⁶⁸ Depois de alguns revezes, como o fechamento de sindicatos e a perseguição e deportação de alguns sindicalistas anarquistas, a FORJ ainda contava com a filiação de cinco sindicatos: *Sindicato Operário de Ofícios Vários*, *Sindicato dos Sapateiros*, *Sindicato dos Operários em Pedreiras*, *Centro dos Operários Marmoristas* e a *Liga Federal dos Empregados em Padarias*. A FORJ ainda desenvolveu ações articuladas com do *Sindicato dos Empregados em Hotéis, Cafés, Restaurantes e Similares* a *União Geral da Construção Civil e trabalhadores em pedreiras* e o *Sindicato de Marceneiros e Artes Correlativas*.

Ilha do Caju, dos ferroviários da Central do Brasil e da Fábrica Fiat-Lux em Niterói. (SAMIS, 2017, p.224 – 227).

A intensa agitação sindicalista assusta os setores conservadores e o patronato organizado carioca. A edição do *Correio da Manhã* do dia 13 de maio publicou um artigo opinativo com o intuito de denunciar a infiltração anarquista nos órgãos operários ao argumentar que “Não parece, (...) haver dúvida de que, na *Federação Operária*, cujo papel, na organização do atual movimento, é preponderante, estão adquirindo positiva ascendência certos elementos anarquistas.” Após uma extensa argumentação com o objetivo de classificar o anarquismo como ideologia exógena a natureza harmônica da sociedade brasileira e de sua classe trabalhadora, o texto conclui que devido ao contexto da Grande Guerra, as classes populares deveriam lembrar que os trabalhadores eram “antes brasileiros que operários” e que seria um momento mais do que inoportuno para se organizar uma reivindicação revigorada por direitos. Porém, não menos revigoradas foram às forças policiais em reprimir os operários.

O então chefe de polícia do Rio de Janeiro, Aurelino Leal, baiano e bacharel em Direito, foi um entusiasta da estruturação profissional da polícia, e defensor dos profissionais de carreira da corporação⁶⁹. Em maio de 1917, a polícia de Leal põe em movimento seu corpo policial para reprimir comícios e encontros operários. Agentes de polícia passaram a vigiar as fábricas Industrial, Cruzeiro e Botafogo, anarquistas são presos⁷⁰, perseguidos e os que não conseguem comprovar qualquer ocupação são detidos por “vagabundagem”.

A FORJ reage às prisões arbitrárias através de uma assembleia para a organização de uma passeata pela libertação dos operários presos em protesto a Grande Guerra. A Reunião ocorreu no salão do Centro Cosmopolita, sede do *Sindicato dos Empregados em Hotéis, Cafés, Restaurantes e Similares*, localizada na Rua do Senado nº 215. Aurelino Leal proibiu o evento e colocou um forte esquema de repressão nos locais de reunião convocados pela FORJ, dispersando os trabalhadores (SAMIS, 2017, p.230).

Porém, no dia 7 de junho uma tragédia inflama ainda mais o cenário de greve generalizada que se espalhava. A negligência aos protocolos mínimos de segurança com que conviviam os trabalhadores da construção civil fica evidente para a população carioca com o desabamento do ainda em construção Hotel York, localizado na Praça Tiradentes, na esquina

⁶⁹ Aurelino Leal foi idealizador da Conferência Judiciária-Policial realizada nos salões da Biblioteca Nacional, no mês de maio de 1917. A conferência reuniu autoridades de segurança, algumas de fora do Brasil, promotores, ministros e advogados. De acordo com Samis, o evento encarnou o espírito europeu dos grandes convênios internacionais de colaboração entre as polícias de países “civilizados” e abordou com grande atenção a questão operária (SAMIS, 2017, p. 220 -223).

⁷⁰ Com essa ação são levados a prisão os operários: Pachoal Gravina, Pedro Matera, Valentim Joaquim Britto, Manoel José Alves Rodrigues, José Rosa Silva, José Caiazo e Bento Alvares.

da Rua Carioca com a Silva Jardim. O desabamento deixou muitos feridos e causou a morte de 40 operários. A *União Geral da Construção Civil* consegue mobilizar trabalhadores e sindicatos para participar do cortejo fúnebre, realizado no dia seguinte ao desabamento e que acompanhou as famílias das vítimas até o cemitério do Caju⁷¹.

No fim do cortejo, após os sepultamentos iniciaram-se os discursos que misturaram a dor da perda abrupta e revolta contra a polícia, que acompanhava as manifestações⁷², e os responsáveis pela construção do hotel. Anarquistas pedem a palavra e ressaltam que os 40 operários não foram vítimas do acaso, mas do regime de exploração e precarização que mantinha os trabalhadores reféns do descaso. O artigo jornalístico destaca a fala da espanhola Juana Buella que ainda faz um apelo pela união das classes laboriosas numa guerra de morte ao capital. Outros anarquistas se pronunciam, dentre eles o professor José Oiticica (RODRIGUES, 1993, p. 38), e tecem violentas críticas à polícia e discursam sobre o anarquismo. O episódio inflama ainda mais os trabalhadores e sindicalistas.

Naquele mesmo mês mais tecelões entram em greve, dessa vez são os trabalhadores das fábricas Corcovado e Carioca. Em julho os ânimos se exaltam com as notícias da grande greve que se inicia em São Paulo. Do trabalho em conjunto da FORJ e do Centro Cosmopolita, que cedem seus salões para a assembleia grevista de diversos sindicatos, é confeccionado um calendário de lutas e mobilizações (SAMIS, 2017, p. 233). Metalúrgicos, marceneiros, serralheiros, mais operários da construção civil, padeiros, alfaiates, sapateiros e os trabalhadores da Cervejaria Brahma unem-se ao movimento grevista e sofrem com a intensa perseguição policial. Mas é no fim do mês de julho que os acontecimentos tomam um rumo dramático e sangrento.

Os paredistas se apropriam do espaço público e fazem da Praça Tiradentes o seu ponto de encontro permanente. Grupos animados formam-se na sede da FORJ para debater o rumo das greves de suas categorias. A cidade permanece em estado de alerta, a polícia faz a guarnição de diversas fábricas, Aurelino Leal mantém contato permanente com os delegados auxiliares e a Polícia Marítima encontra-se em prontidão, reforçando a segurança de dois navios de guerra ingleses que se encontravam fundeados na baía de Guanabara. Mas o barril de pólvora explode no final da tarde do dia 24 de julho, em que trabalhadores e polícias

⁷¹ De acordo com o artigo publicado no *Correio da Manhã* de 9 de junho de 1917, participaram do cortejo A Caixa Operária da Fundação Indígena, União Auxiliadora dos Artistas Sapateiros, o Centro Cosmopolita, a Sociedade de Resistência dos Trabalhadores em Trapiches e Café, União dos Marceneiros Cocheiros e Classes Anexa, Empregados em Padaria e União dos Sapateiros. A frente do cortejo ainda foi avistada um estandarte da Confederação Operária Brasileira. O cortejo contou com a presença de mais de 8 mil pessoas.

⁷² O *Correio da Manhã* descreveu o esquema ostensivo de segurança providenciado pelas forças policiais: numerosa turma de guardas civis, 50 agentes de polícia, 100 praças de polícia colocados em lugares diferentes e 30 inspetores de veículos.

entram em choque no Largo do São Francisco. Em artigo publicado no Correio da Manhã de 25 de julho, Aurelino Leal é explicitamente culpabilizado pela truculência da policial (Anexo E). Acusados de realizar um encontro em local proibido, os paredistas são cercados e recebidos com carga de cavalaria, espada e pata de cavalos:

As escadarias da Escola Politécnica encheram-se; uma ala de guardas civis estendeu-se em linha, impedindo a entrada dos operários, no largo. Era uma gritaria infernal, de ‘Abaixo o capital, viva os operários e a greve geral’ (...). Os grevistas querem romper a linha e penetrar no largo. O sr. Carlos Reis fala-lhes em nome do chefe de polícia. S. ex. não permite meetings no largo de S. Francisco. Um operário declara que não se trata de meetings mas de uma passeata. Queriam rodear o largo e tornar ao destino. A polícia acede e a onda se move, volta a estátua de José Bonifácio e entra na rua do Teatro, ganhando de novo o Largo do Rocio. Defronte da Federação, alguns oradores falam, uns aconselham toda a prudência, outros acham que a polícia, exorbitando, dá-lhes o direito de uma reação imediata. Depois destes discursos movem-se os operários em bandos que tomam rumos diversos. (*Correio da Manhã*, 25 – 07 – 1917, p. 1).

Após este episódio outras classes ainda entrariam em greve. Mais de 70 mil trabalhadores mobilizaram-se em greve pacífica pelas oito horas de trabalho, aumento salarial e em protesto contra a carestia. Coube a FORJ e aos sindicatos revolucionários a difusão das práticas e concepções revolucionárias anarquistas neste fértil cenário reivindicatório. Porém, tal trabalho de base não passou impune. Com a normalização das atividades produtivas a partir do mês de agosto, o chefe de polícia decreta o fechamento do *Centro Cosmopolita* e da *Federação Operária do Rio de Janeiro*, acusados por incitar os trabalhadores à greve e a tomar as ruas. Mesmo com essa repressão, o estado de greve generalizado na cidade foi positivo para a classe operária, que conseguiu fortalecer seus sindicatos e aumentar o número de filiados. Esse foi o caso da *União dos Operários em Fábricas de Tecidos* e da *União Geral da Construção Civil* (SAMIS, 2017, p. 240).

Como vimos anteriormente, com o fechamento da FORJ surge uma nova federação para organizar o trabalho dos sindicatos revolucionários. Em 1920 é fundada a *Federação dos Trabalhadores do Rio de Janeiro* (FTRJ) e em seu primeiro ano de atuação a nova Federação foi vital no fortalecimento da greve dos ferroviários da Leopoldina Railway que reivindicavam aumento salarial, pagamento em dobro para o serviço extraordinário e “justificação” nos casos de demissão (DULLES, 1977, p. 108). A greve iniciada em 7 de março, ganhou o apoio, em 23 de março, da *Federação dos Condutores de Veículos* e da FTRJ que declaram greve geral em apoio aos operários da Leopoldina. A opinião pública e o então presidente Eptácio Pessoa logo se voltam contra a mobilização operária,

principalmente após a utilização de bombas e depredações para impedir que fura-greves fossem temporariamente empregados para enfraquecer as reivindicações dos paredistas⁷³.

Diversas classes responderam ao chamado e entram em greve no dia 24 de março: metalúrgicos, alfaiates, padeiros, foguistas, choferes de taxi e operários da construção civil, das fábricas de tecido. Membros do *Centro Cosmopolita* organizaram um enorme comício no mesmo dia e anunciam que chegara o momento de todas as classes apresentarem publicamente as suas queixas e reclamações:

Procurando paralisar o tráfego totalmente, os grevistas assaltaram os bondes. Apedrejaram os automóveis em que iam dois ministros. Num terceiro incidente, a polícia salvou o chofer do Ministro do Exterior de uma multidão que decidira fazê-lo saltar e aderir à greve. No dia seguinte, 25 de março, não houve limpeza das ruas, nem coleta de lixo ou entrega de pão em casa. (...) os empregados da Lloyd Brasileiro declararam adesão à greve (DULLES, 1977, p. 109).

Sobre os comícios, devemos destacar a participação de Maria de Lourdes Nogueira. A anarquista e discípula de José Oiticica era professora, leitora dos escritos de Kropotkin e Malatesta e participou ativamente na propagação do anarquismo através de artigos de jornais, organização de ligas de femininas e na construção de experiências de ensino anarquista (MARTINS, 2009, p.1). No mês de janeiro de 1920, Lourdes Nogueira foi uma das responsáveis pela fundação do *Grupo Feminino de Estudos Sociais*, que assumiu a responsabilidade de oferecer uma instrução intelectual e possibilitar alternativas concretas a submissão feminina mantida por uma cidadania incompleta, de direitos limitados. O sistema estabelecido garantia a submissão da mulher à figura paterna, ao matrimônio e ao trabalho doméstico. Nesse cenário, Maria Lourdes Nogueira identificou a imensa demanda das mulheres por uma educação integral que buscasse tensionar as estruturas sociais e ir além dos objetivos convencionais na luta pela conquista de direitos para as mulheres.

Na ocasião das greves da Cia. Leopoldina, Lourdes conclamou as mulheres a se organizarem, ocuparem os espaços, compor grupos de estudos, fortalecer as greves e denunciar a opressão gerida pelo Capital. Lourdes Nogueira conclamou as mulheres a construir sua resistência de forma coletiva e a montar seus próprios núcleos de debate e instrumentalização. A estratégia alinhava-se com a percepção dos anarquistas, dentre eles José Oiticica, de que estes deveriam inserir sua atuação em outros espaços, para além dos sindicatos, dialogar com outras classes e grupos que sofriam opressões diversas. Tal atuação

⁷³ Além da contratação imediata de trabalhadores inexperientes, a Leopoldina Railway contou com a ajuda das autoridades governamentais que mobilizaram funcionários municipais, foguistas e maquinistas da Marinha para substituir os grevistas. A Companhia Light colocou 40 condutores a disposição, todos trabalharam com escolta de soldados que guarneciam os comboios (DULLES, 1977, p. 108).

alargaria o seu campo de atuação e difusão. A inserção para além do espaço sindical era uma necessidade cada vez maior para os anarquistas cariocas, que além de disputá-los com os defensores do trabalhismo e do reformismo, agora testemunhavam em seus espaços o crescimento da influência comunista, alinhada as determinações da III Internacional Comunista, fundada por Vladimir Lenin e pelo PCUS, em março de 1919. A greve de 1920 foi duramente combatida pelas forças policiais e resultou na prisão de mais de 1600 sindicalistas, anarquistas e trabalhadores em greve. Constava nessa lista figuras que há anos contribuíram na trajetória da mobilização classista e da divulgação do anarquismo⁷⁴.

As greves e manifestações organizadas por anarquistas e sindicalistas revolucionários compunham também o esforço de ampliar sua atuação social, suas reivindicações e sua ideologia revolucionária. Desta maneira, estes se apropriavam dos espaços públicos, das praças, vias e ruas mais movimentadas do então Distrito Federal, subvertiam o cotidiano da cidade. A cidade do Rio de Janeiro era resignificada, tornava-se rebelde, insubmissa e transbordava com as reivindicações das classes populares. Além das lutas, eram nas ruas da cidade que os anarquistas ensinavam e propagavam suas ideias revolucionárias, ajudavam na construção de uma cultura popular de resistência e incentivavam a valorização da produção intelectual e cultural das classes trabalhadoras. As ruas, os centros culturais, os espaços de encontro, discussão e organização estavam à disposição para a produção artística, teatral, literária e jornalista destes trabalhadores. Essa rica produção nos auxiliará a percorrer e revisitar a história daqueles que não se calaram frente à exploração do liberalismo excludente da República Oligárquica.

⁷⁴ Dentre eles destacamos: Mâncio Teixeira Monteiro, Fábio Luz, José Oiticica, Octávio Brandão e Álvaro Palmeira, membro da maçonaria e que possuía grande influência entre os trabalhadores da construção civil.

3 CAMINHAR PARA REDESCOBRIR: A UTOPIA TOMA FORMA

Durante minha infância sempre tive uma relação de fascínio com o Centro do Rio de Janeiro. No meu imaginário infantil o Centro era somente o compromisso cotidiano e inadiável de meu pai. Formado em economia, trabalhou durante grande parte da vida profissional na mesma empresa. Trabalho de estabilidade inimaginável para os tempos atuais e de muito orgulho para a família. Ser a segunda geração a alcançar estabilidade profissional na mineradora multinacional era motivo de exaltação e satisfação. O ingresso em tão prestigiada empresa foi possibilitado por meu avô materno, que em tempos mais simples, chegou ao cargo de tesoureiro sem qualquer curso superior.

O Centro da cidade, lugar de trabalho e sustento da família, logo virou também o meu compromisso semanal. Até o início da adolescência sofri com os inconvenientes proporcionados pela bronquite asmática. Mais uma vez, a profissão de meu pai, ofereceu o pilar de sustentação necessário e os tratamentos para a doença pulmonar do filho caçula que foram feitas no Centro da cidade, com os melhores médicos que o plano de saúde da companhia poderia oferecer.

As idas ao Centro da cidade logo se tornaram compromisso semanal. As ruas abarrotadas com pessoas de estilos diversos, ambulantes, odores, paisagens e prédios fascinavam meus olhos de criança acostumados com os cenários suburbanos do bairro de Cascadura, na Zona Norte carioca. As visitas ao médico eram ao mesmo tempo entediadas, com as longas esperas nos consultórios, mas de descobertas instigantes, de estreitamento nos laços familiares e, principalmente, aproximação com a figura paterna.

Até hoje, andar pelo Centro do Rio de Janeiro me faz lembrar esses momentos de descoberta do mundo proporcionado por uma doença pulmonar, bem comum na minha família, e pelo tratamento que fui submetido graças à vida profissional de meu pai. Jamais poderei reaprender a andar e me localizar pelo Centro ao lado de meus pais, mas sempre carregarei comigo a lembrança de suas companhias enquanto me desloco, me perco e me descubro nessas ruas.

É possível que essas memórias afetivas tenham me levado a escolher o Centro como objeto de estudo e ferramenta de ensino. Já na vida adulta e profissional, o fascínio pelo Centro do Rio viria das diversas temporalidades, curiosidades, descobertas e experiências proporcionadas pelas vielas, bares e prédios que transbordam de suas ruas, avenidas e praças. As experiências de trabalhar, protestar e sensibilizar em meio a tantos monumentos e

arquiteturas variadas contentam meus olhos de professor e pesquisador que testemunha a materialização das longas leituras proporcionadas pela caminhada profissional.

Desta maneira, no presente capítulo, buscarei me utilizar dessa ligação íntima que possuo com os bairros do Centro do Rio de Janeiro para apresentar um relato etnográfico acerca da aplicação do percurso pedagógico pelos locais de memória do anarquismo do início do século XX. Tal atividade foi possível graças a Prof.^a Dr.^a Carina Martins Costa, orientadora do presente trabalho, que gentilmente me cedeu sua turma da disciplina de Gestão e Patrimônio e Arqueologia Pública do sétimo período do curso de graduação em Arqueologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Infelizmente, não foi possível a aplicação do percurso ao público-alvo que almejava atingir: alunos de turmas de EJA que tivesse em seu cotidiano o costume de transitar pelas ruas do Centro da cidade. O início da quarentena desencadeada pela Covid-19 (Sars-CoV-2), a partir de março de 2020, inviabilizou completamente qualquer possibilidade de atividades pedagógicas que provocasse aglomeração em vias públicas da cidade. Com isso, aproveitarei ao máximo o percurso realizado no dia 14 de novembro de 2019, que contou com a presença de seis alunas do curso de Arqueologia da UERJ e com a contribuição da minha companheira Vanessa Rodrigues de Freitas, que me auxiliou na aplicação das atividades e no registro fotográfico de toda a experiência.

Para enriquecer ainda mais o presente relato etnográfico, a professora Carina Costa franqueou o acesso aos relatórios realizados como avaliação final da disciplina de cinco alunas que participaram do percurso. Cabe destacar que na disciplina foram realizadas quatro atividades externas e a turma de cerca de quinze estudantes deveria escolher livremente um para elaboração do relatório, o que evidencia o engajamento das alunas na visita. A partir desses relatórios, serei capaz de registrar no presente capítulo as impressões e interpretações das alunas acerca das atividades de debates e exploração do espaço urbano que foram propostas durante o percurso. Serei capaz assim de analisar também o ponto de vista das alunas sobre a exposição acerca do movimento anarquista, as atividades e experiências propostas. Montarei assim um caleidoscópio que tentará abordar o que planejei como atividade pedagógica a ser aplicada em cada local de memória, o que realmente foi aplicado na experiência aqui abordada e o que comoveu a sensibilidade de cada estudante e mereceu ser registrado.

Vale apontar também, que apesar de não ter tido a oportunidade de aplicar o presente percurso pedagógico a uma turma de EJA do ensino público, a grande maioria das alunas do curso de Arqueologia tinham experiências cotidianas de frequentar e atravessar as ruas do

Centro da cidade. Ao apontar as aulas passeio do professor João Penteado como uma de minhas referências tal fator é importante de ser ressaltado. Assim como o diretor da Escola Moderna nº1, desejo desconstruir a interpretação de que as Ruas que hoje abrigam lojas, livrarias, pontos de ônibus e VLT, ambulantes e camelôs podem ser classificadas exclusivamente como ruas de passagem, ou que se encontram numa região decadente da cidade, como grande parte da mídia televisiva costuma rotular.

Essa estreita vivência com o Centro também será aproveitada para as atividades de provocação do olhar crítico e de análise sobre a arquitetura, os marcos de memória e história oficiais que povoam o ambiente. Esta relação íntima será necessária também para a interrogação e interpretação subjetiva dos participantes acerca do discurso dos muros, das pichações e até mesmo da disposição das pessoas que circulam diariamente pelo Centro e podem ou não serem afetadas por esses discursos, que em muitas vezes são divergentes. Para isso, me vi comprometido em transpor para o presente capítulo os relatos e impressões pessoais presentes nos relatórios. Muito de seu conteúdo foi debatido *in loco*, enquanto o percurso acontecia, e graças à escrita de cada participante, foram aprofundados e associados aos diferentes temas históricos e sociais abordados no percurso. Mais uma vez, o exemplo de João Penteado e seus exercícios epistolares redigidos por seus alunos no periódico *O Início*, faz-se presente.

Seguindo por esse caminho, terei como prioridade relatar a experiência da aplicação do percurso pedagógico e todas as atividades que foram desenvolvidas, sem abrir mão de abordar também minha experiência pessoal com cada local contemplado. Tais experiências e reflexões subjetivas foram de extrema importância para a elaboração das atividades do percurso e foram colhidas principalmente enquanto flanava pelas ruas do Centro, cotidianamente, enquanto ia e voltada de minhas aulas, empregos e horas de lazer. Essa experiência estudantil e operária⁷⁵ foi essencial para escavar através de um olhar crítico as mensagens subliminares das praças e largos da cidade. Muitas delas ainda estão soterradas na paisagem urbana, escondidas por um cotidiano que nos impede de usufruir de um traslado prazeroso ou por discursos patrimoniais que poucos nos convidam a refletir.

Assim, o presente capítulo será dividido por sessões que nomeadas com os pontos da cidade que concentram os locais de memória do anarquismo: Rua do Ouvidor, Largo de São Francisco, Praça Tiradentes, Rua da Constituição e Praça da República. Cada sessão contará com relatos provenientes de minha atividade de flunar pela região, com as observações

⁷⁵ Registrada graças a uma das diversas atividades de exercício da curiosidade criativa e reflexiva orientadas pela Prof^a Dr^a Carina Costa.

contidas nos relatórios das estudantes que participaram da aplicação do percurso e a descrição das atividades pedagógicas e das discussões que foram realizadas.

Como tenho relatado ao longo dos capítulos, o percurso pedagógico busca revisitar a memória e a experiência histórica do anarquismo na cidade, nas primeiras décadas do século XX, através da exposição da trajetória de lutas dos trabalhadores da cidade, da análise da cultura poética e literária produzida por estes e da análise do discurso patrimonial presente nas ruas, praças, parques e muros. Através dessa proposição buscarei abordar a tensão entre esses discursos, como ela se manifesta na paisagem urbana e analisar de forma conjunta com as participantes do percurso, de que maneira essa disputa pode ou não ser interpretada como um apagamento das experiências populares de luta e resistência que compunham o anarquismo do início do século XX.

As praças e ruas aqui utilizadas apresentam uma riqueza paisagística e patrimonial, com indícios que oferecem vestígios de diferentes períodos da história nacional. Essa variedade arquitetônica e paisagística muitas vezes passa despercebida por aqueles que atravessam esse riquíssimo espaço. O cotidiano atribulado, as refeições espremidas em folgas cada vez mais exíguas e o sentimento de insegurança e abandono das vias públicas são os principais culpados pela dessensibilização do indivíduo perante aos estímulos visuais, temporais e artísticos que a cidade pode proporcionar. A paisagem urbana pode nos tocar e desestabilizar, mas o que nos torna dormentes as suas provocações?

3.1 Rua do Ouvidor

Como disse anteriormente, minha relação com os bairros do Centro do Rio de Janeiro iniciou-se precocemente. Caminhando por lá, descobri o mundo adulto, o mundo do trabalho, as desigualdades entre os seus habitantes e a as artes dessa cidade. Hoje o Centro da cidade não tem tanto protagonismo em meu cotidiano semanal, mas continua sendo minha principal opção de lazer.

Durante o ano de 2019, sempre que tive a oportunidade, andei ociosamente pelo Centro da cidade, contornando as praças e ruas que também foram percorridas por aqueles que simpatizaram e ajudaram a propagar o anarquismo no começo do século XX. Tal costume

nasceu da leitura e debates dos textos de Walter Benjamin⁷⁶ e da percepção de como a atividade de flunar pelas ruas europeias influenciaram na escrita do autor sobre a história, a experiência de fragilidade e a fragmentação da sociedade no período entre guerras e a frivolidade entre os indivíduos e os elementos urbanos na acelerada vida citadina.

Desta maneira, flunar pelas ruas que compõem o percurso pedagógico me levou a sair da rotina de trabalho e escrita, mas também me proporcionaram momentos intimistas e de reflexão sobre meus objetivos com essa atividade. Questionava-me a todo o momento como posso auxiliar na descoberta de novos olhares sobre o tecido urbano. Tentar entender quem são as pessoas que caminham, trabalham e até residem nas ruas que abrigam os locais de memórias ligadas ao anarquismo é essencial para aguçar a percepção acerca das permanências e ausências nesses espaços.

Minhas caminhadas iniciavam-se pela Rua do Ouvidor, reduto de intelectuais graças a grande concentração de livrarias durante o período regencial e as primeiras décadas da Primeira República. As livrarias que ainda marcam presença dividem espaço com lojas de roupas de grifes nacionais e importadas, galerias luxuosas que atraem um fluxo intenso de pedestres ao longo da tarde. Grafites, pichações e murais presentes na região são constantemente modificados, ampliados, apagados e ressignificados. Sua permanência efêmera proporciona uma mudança constatada na paisagem.

⁷⁶ BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única: Obras escolhidas vol. II*. Trad: Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa – 6ª ed. revista – São Paulo: Brasiliense, 2012.

Fotografia 2 - Detalhe de mural da Rua do Ouvidor onde se lê “Vidas Negras Importam”



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Pedestres dividem o espaço das calçadas com vendedores ambulantes com uma ampla variedade de produtos, chocolates e apetrechos para celulares. Diversas vezes testemunhei os ambulantes utilizando a Rua do Ouvidor como refúgio do rapa perpetrado pelos Guardas Municipais, que concentravam as apreensões na Avenida Rio Branco. Jovens e adultos, em sua maioria negros, chegavam carregando na cabeça seus tabuleiros com suas mercadorias, forrados de panos brancos, temendo perder o dia de trabalho para a repressão das autoridades. De forma recorrente, percebi que muitos dos vendedores ainda eram jovens de idade escolar e que trabalhavam nos mesmos pontos em diferentes tardes. Tiram seu sustento em uma atividade ainda incapaz de explorar todas as potencialidades e habilidades de seus jovens corpos e mentes.

Fotografia 3 – Ambulantes em movimento na Rua do Ouvidor



Fonte: O autor, 2019.

Os produtos de preço acessível e procedência duvidosa dos trabalhadores ambulantes dividem espaço com galerias e lojas de luxo. Dentre esses espaços elitizados, me chamou a atenção uma cafeteria em um pequeno quiosque no interior da galeria Paço do Ouvidor que ostentava uma bandeira do Império Brasileiro.

Fotografia 4 – Quiosque de café ao fundo na galera Paço do Ouvidor



Fonte: O autor, 2019.

A Bandeira Monarquista nada tinha a ver com o tema do quiosque, modesto, porém ostentando máquina e louças de café modernas. As funcionárias do estabelecimento relataram que tinham conhecimento da procedência histórica da bandeira, mas não sabiam informar a razão da escolha pela flâmula imperial para decorar o estabelecimento. Com a informação de que tal escolha foi feito pelo dono do quiosque, que não estava presente em nenhuma das minhas visitas, fico me questionando se a onda conservadora que tem se apropriado de símbolos monarquistas estaria por detrás dessa opção estética.

Foi nesse cenário de riquíssimo conflito de narrativas, a Rua do Ouvidor, que iniciamos o nosso percurso na manhã nublada do dia 14 de novembro de 2019. Marcado o encontro às nove e quarenta da manhã, no cruzamento entre a Rua do Ouvidor e a Rua Primeiro de Março, a atividade se iniciou às 10hs, já que algumas estudantes ainda estavam a caminho. Após as apresentações, e as trocas sobre a trajetória acadêmica e profissional de cada uma, iniciamos a atividade com uma pequena explanação sobre a temática do percurso, o trajeto que iremos percorrer e as atividades que seriam aplicadas.

Sobre o anarquismo, foi importante colher o conhecimento preliminar das estudantes. Não foi surpreendente perceber que o anarquismo ainda é associado aos seus axiomas de desconstrução, - como o fim do Estado e das relações assimétricas de poder. As estudantes

também se lembraram da tática de ação direta *black bloc*, que marcou presença no imaginário popular com as manifestações de 2013 e que foram associadas exclusivamente a grupos autonomistas pelos analistas políticos que tiveram respaldo da mídia televisiva e da imprensa. A partir dessas trocas, busquei explanar um pouco sobre o surgimento do anarquismo como ideologia revolucionária que surgiu da esteira das revoluções liberais europeias e da contribuição de autores que a partir da reflexão do campo das práticas socialistas, buscaram construir uma sociedade sem classes, baseado no federalismo, na ajuda mútua, na ação política direta e na livre associação de produtores e trabalhadores. Busquei, dessa forma, ressaltar os axiomas propositivos pouco explorados e difundidos tanto no mundo acadêmico como no debate público.

Sobre a chegada do anarquismo no Brasil, apresentei a versão clássica, ainda estabelecida nos livros didáticos escolares, que credita aos imigrantes europeus a difusão das ideias de Proudhon, Bakunin, Malatesta, Robin entre os trabalhadores nacionais. Para tensionar esta apresentação, abordei também a interpretação realizada por estudos mais recentes sobre a circulação de ideias do anarquismo que também tiveram o Brasil como ponto de passagem. Periódicos publicados no século XIX, em províncias como Rio de Janeiro e Pernambuco, revelaram que na década de 1840 as ideias de Proudhon já circulavam no Brasil⁷⁷. A partir disso, tem-se buscado uma percepção mais acurada acerca da apropriação e ressignificação desses autores pelos trabalhadores brasileiros ainda na virada do século XIX para o XX e como isso se materializou na organização de espaços classistas de mobilização e sociabilidade, principalmente a partir de 1903⁷⁸. O impacto dessa ressignificação pode ser conferido na trajetória de trabalhadores e anarquistas que apesar de terem conhecido na Europa as principais obras e autores desta ideologia, foi no Brasil que estes radicalizaram sua inserção nos meios revolucionários e sindicais. Este é o caso, por exemplo, de Neno Vasco, Caralampio Trillas⁷⁹ e Adelino de Pinho⁸⁰.

⁷⁷ A cerca publicação e inserção da obra “*O que é propriedade?*” nos meios acadêmicos de Pernambuco e da cobertura da imprensa pernambucana e carioca sobre a trajetória política de Proudhon ver GUIMARÃES, Luiza Angélica Paschoeto, *A educação do trabalhador no movimento operário da Primeira República no Rio de Janeiro: apropriações e traduções do pensamento de Pierre-Joseph Proudhon* /Tese (doutorado) –Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2014 e GUIMARÃES, Luiza Angélica Paschoet, *O ingresso do pensamento proudhoniano no Brasil e sua implicação na educação do trabalhador*, em PROUDHON, Pierre-Joseph, *O Pensamento de Proudhon em Educação; seleção e tradução de excertos de P.-J. Proudhon*, trad : Plínio Augusto Coelho, SP; Intermezzo Editorial, 2018.

⁷⁸ Como visto no capítulo anterior, capítulo 2, páginas 23 e 24.

⁷⁹ Sobre a trajetória de Neno Vasco e a inserção de Trillas na experiência anarquista carioca conferir SAMIS, Alexandre Ribeiro. *Minha pátria é o mundo inteiro. Neno Vasco, o Anarquismo e o sindicalismo revolucionário em dois mundos*, SP: Intermezzo Editorial, 2018.

⁸⁰ Sobre a trajetória de Adelino de Pinho conferir AHAGON, Victor Augusto, *Trajétória militante de Adelino de Pinho: passos anarquistas na educação e no sindicalismo*, dissertação de mestrado à FFLCH/ USP, 2015.

Fotografia 5 – Conversas iniciais



Fonte: Vanessa Rodrigues de Freitas, 2019.

Com essa introdução teórica, que ainda seria aprofundada nas próximas paradas, passei a explanação acerca das atividades que realizaríamos nas próximas duas horas. Desta maneira, as questioneei sobre a familiaridade das estudantes acerca do trajeto que iríamos percorrer. Para minha grata surpresa, a maioria das estudantes passava por essas mesmas ruas e praças semanalmente para cumprir sua rotina de estudo e trabalho. Algumas relataram o desconforto e a insegurança que as acompanha durante as travessias que são obrigadas a fazer durante as horas mais avançadas do dia. A estudante Lucia Brito transcreveu em seu relatório um pouco desse sentimento que também a acompanhou durante as nossas atividades: “Não me senti segura no centro da cidade para poder fotografar com o celular, por isso não realizei fotos específicas nos pontos analisados.” (BRITO, 2019, p. 2).

A partir dessas trocas, orientei que nossas caminhadas começariam atravessando a Rua do Ouvidor. Sem ainda detalhar sobre a metodologia da pedagogia anarquista, convidei as estudantes a analisar as narrativas presentes nas paredes, muros e espaços que iriam encontrar ao longo de nosso primeiro local de memória. Sugeri também que o registro fotográfico poderia contribuir com reflexões futuras sobre o espaço, porém, como pudemos ver, nem todas se sentiram seguras a aceitar tal convite. Utilizei ainda de quatro fotografias de Marc Ferrez, acessíveis na internet, para oferecer um estímulo visual, tanto da experiência histórica que seria abordada, quanto para causar uma ambientação sobre o tema que iríamos explorar.

Fotografia 6 – Rua do Ouvidor em 1890



Fonte: Marc Ferrez, 1890.

A partir da análise das fotografias, questionei o que as estudantes poderiam dizer sobre a Rua do Ouvidor da virada do século XIX para o XX. Sinalizei que a abordagem era livre e que qualquer elemento ou ausência observado por elas enriqueceria nossa experiência. Desta maneira, as estudantes ressaltaram a surpresa com a continuidade entre a rua no tempo presente e à época das fotografias, principalmente acerca de grande parte dos conjuntos arquitetônicos que foram preservados, a concentração de pontos comerciais e o encontro entre as diferentes classes sociais urbanas. Saltou aos olhos como o Centro da cidade do Rio de Janeiro ainda se destaca pelos contrastes produzidos pela desigualdade. Empresários de ternos refinados dividem as calçadas com vendedores ambulantes, lojas de marcas prestigiadas ainda compartilham sua audiência com marcas populares e serviços mais acessíveis.

Fotografia 7 - Rua do Ouvidor em 1890



Fonte: Marc Ferrez, 1890.

Assim, a partir dessas novas trocas, ao explicar acerca da historicidade da Rua do Ouvidor achei importante ressaltar que a região concentrou as principais livrarias da Primeira República Brasileira que reuniam grandes nomes da literatura e da intelectualidade da época, como a Livraria Papagaio e a Garnier⁸¹, além de sediar no sobrado de número 117 redação do jornal *Correio da Manhã*. Além do interesse intelectual e jornalístico, a rua concentrava ainda as principais boutiques, lojas de departamento da cidade e atraía diariamente pedestres de diferentes classes sociais. Sobre a experiência anarquista na cidade, como vimos anteriormente, a rua promoveu o encontro de diversos livres pensadores, profissionais liberais e republicanos desiludidos com a desigualdade social mantida e promovida pela República que não foi. Após essas explanações distribuí às estudantes um envelope contendo algumas fontes que seriam utilizadas nas paradas seguintes.

O envelope continha poemas produzidos por anarquistas e publicados em jornais operários do Rio de Janeiro e São Paulo - recortes de jornais sindicais, anarquistas e da

⁸¹ BARROS, Orlando de. O Anarquista das Letras, em DEMINICIS, R. B.; REIS, D. A. (Orgs). História do anarquismo no Brasil – Volume I. Niterói: EdUFF; Rio de Janeiro: Mauad, 2006, p.255

imprensa convencional da época - fotos dos Congressos Operários e panfletos que convidavam a população a participar das manifestações públicas dos sindicalistas revolucionários⁸². Orientei as estudantes que algumas daquelas fontes seriam analisadas em pontos específicos do percurso, mas que elas também teriam a liberdade de folheá-las e discutir sobre o seu conteúdo em qualquer momento ao longo de nossa travessia.

Elas também poderiam se associar de forma livre, podendo escolher se fariam as atividades em duplas, trios, individualmente ou transitando entre os grupos formados. Como todas as atividades planejadas valorizam a troca de percepções e a construção coletiva de conhecimento histórico, a livre associação estimularia a cooperação e a ajuda mútua entre as participantes.

Com isso, iniciamos nossas caminhadas pela Rua do Ouvidor como uma atividade de ambientação ao tema e as atividades que seriam realizadas. A partir dos elementos observados nas fotografias de Ferrez, as alunas foram estimuladas a detectar as rupturas e continuidades entre o passado e o tempo presente, os elementos sociais e econômicos que transitam e dividem cotidianamente o espaço, registrando suas observações em seu bloco de notas ou através das fotografias. Foi curioso perceber que inspiradas pelo tema e pelos questionamentos levantados as alunas concentraram suas atenções nas características arquitetônicas, nos grafites e textos subversivos que por apresentarem uma permanência efêmera, tocam em questões políticas e sociais contextualmente sensíveis e apelativas. A estudante Isabella Gomes Silveira de Sá Ribeiro refletiu acerca do papel do Estado sobre a curta duração dos grafites e o apagamento da história do anarquismo na região.

Da mesma forma que o Estado se esforçou (e ainda se esforça) para apagar a memória política dos locais, ainda hoje isso permanece, com a sociedade se utilizando dessas ferramentas para se expressar. O Rio de Janeiro ainda se mostra como um local de misturas, principalmente nos locais associados ao “Rio Antigo” (RIBEIRO, 2019, p. 2).

Conforme temos debatido no presente trabalho, podemos ainda acrescentar que o Estado, e os diversos agentes da conservação as instituições estabelecidas, tem trabalhado de forma coesa em criminalizar e apagar tais experiências do debate público. As pichações, os grafites e os murais urbanos⁸³ apresentam-se como uma forma de trazer a tona, sem pedir

⁸² Todas as fontes estão presentes na seção dedicada aos anexos.

⁸³ O pesquisador Felipe Vinícius de Andrade que trabalha as artes urbanas identifica que a pichação segue uma relativa “organização” de conduta de estilo e se refere a um tipo de intervenção urbana ilegal, nativa de São Paulo. Sua principal característica é o desenho de letras retilíneas escritas com spray ou rolo de espuma para estampar logotipos de gangues ou indivíduos; esse estilo de letras é conhecido como tag reto ou pixo. Assim devemos usar o termo com X, referindo-se a este tipo específico de prática cultural. O autor ainda afirma que alguns fatores demonstram a importância da pichação como uma forma autêntica de expressão urbana brasileira.

permissão, provocações que podem produzir uma reflexão crítica e até mesmo constranger grupos e discursos estabelecidos em locais de poder, órgão de segurança, grupos religiosos fundamentalistas, entre outros.

O mural que durante minhas andanças, só contava com o grafite dos meninos de olhar desconfiado, como quem se esconde das incertezas que as passagens estreitas da cidade reservam, e o lambe-lambe com os dizeres “Vidas Negras Importam” ganharam a companhia de novos adereços naquela ocasião. De longe o que mais chamou a atenção foi o lambe-lambe que retratava o então presidente em exercício, Jair Bolsonaro vestido com as roupas, joias e adereços da Rainha Elizabeth II, acompanhando dos dizeres “*God Save The Queen*”. Tal caricatura fazia alusão ao movimento do congresso e de próprios membros do governo de diminuir a efetividade das decisões tomadas pela cúpula presidencial, transformando o então inapto presidente em uma figura decorativa.

A estudante Lucia Zanatta Brito também abordou os grafites em seu relatório, ressaltando as pautas reivindicatórias que abordavam manifestações contra o patriarcado, o poder federal e o racismo. Além do lambe-lambe com a caricatura de Bolsonaro, Lucia teve sua atenção atraída pela arte que retratava uma imagem de Nossa Senhora carregando um bebê negro⁸⁴. Lucia destacou também o grafite que retratava a escritora Conceição Evaristo. Sobre o contexto, cabe ressaltar que em 2018 ocorreu uma mobilização popular para que a autora assumisse a cadeira 7 da Academia Brasileira de Letras. Apesar de todo clamor popular, a vaga acabou sendo preenchida pelo cineasta Cacá Diegues. A campanha da autora

Primeiro, por ter desenvolvido como uma forma de linguagem criativa, diferenciando-se esteticamente e conceitualmente do *graffiti*. Segundo, pela interação dos pichadores com as dinâmicas excludentes das grandes cidades brasileiras, na qual limita o acesso à diversão e ao lazer, principalmente em espaços públicos, para os jovens periféricos. Terceiro, tornou-se recentemente, objeto de interesse e especulação por parte de diversas áreas: arte, mídia, ciência e cultura. A pichação surge entre os anos 70 e 80 como forma de expressar frases de livre protesto. Em seguida nasce a pixação pela fusão criativa de um estilo, entre jovens periféricos e a partir das referências populares que tinham acesso na época (capas de disco de bandas, a cultura *punk* e as torcidas organizadas). Com isso, a pixação pode ser compreendida como um conjunto de características voltadas à maneira de pixar (escrever), o que, diferencia e a aproxima da noção de estilo ligada às “cenas jovens”. Pode-se dizer que o pixo formou-se a partir de uma combinação híbrida, compondo um estilo próprio dentro das cidades brasileiras. Entretanto, a pixação em uma visão generalizada, está associada à ideia de “vandalismo”, enquanto o *graffiti* (elevado recentemente ao estatuto de arte e a indústria cultural) foi sendo eleito como um tipo de antinomia do pixo, uma forma sutil de combate a ele. Segundo o autor, essa distinção acontece principalmente no contexto brasileiro, pois as pichações feitas fora do país são consideradas igualmente a grafites. Portanto, os desdobramentos sobre a pixação e o *graffiti*, causam imprecisões em inúmeras análises (ANDRADE, 2020, p. 12 – 15).

⁸⁴ Infelizmente não pudemos contar com uma fotografia dessa observação peculiar de Lucia, uma vez que esta relatou que não se sentiu segura em registrar por meio do seu celular as atividades do percurso pedagógico.

se apresentou como uma anticandidatura que dispensou a bajulação habitual e expôs a histórica ausência de mulheres negras em 123 anos de existência da Instituição⁸⁵.

Fotografia 8 – Mural então presente na Rua do Ouvidor



Fonte: Renata de Góes Babosa de Sá, 2019.

O elitismo da ABL também foi alvo dos anarquistas que atuavam no Rio de Janeiro no início do século XX. O anarquista Neno Vasco, acompanhado dos acadêmicos Salvador de Mendonça, José Veríssimo e João Ribeiro, apresentaram à Academia Brasileira de Letras uma sugestão para a reforma ortográfica no Brasil⁸⁶. Segundo estes a gramática da língua portuguesa era extremamente restritiva e desencorajava os trabalhadores e as demais classes populares a iniciar sua caminhada no processo de alfabetização e letramento.

Diversas das reformas sugeridas à instituição já eram adotadas nos periódicos sindicais e anarquistas como uma forma de facilitar a leitura e o aprendizado dos trabalhadores⁸⁷. Curioso ver a permanência entre as pautas reivindicatórias acerca do posicionamento de uma mesma Instituição. Embora afastados pelo tempo histórico, Conceição Evaristo e Neno Vasco

⁸⁵ BIANCHI, Paula e CAMPOS, Matheus. *Como Conceição Evaristo perdeu sua cadeira na ABL*. The Intercept, 30 de ago. de 2018. Disponível em < <https://theintercept.com/2018/08/30/conceicao-evaristo-escritora-negra-eleicao-abl/> >. Acesso em: 15/10/2020.

⁸⁶ RODRIGUES, 1993, p. 134

⁸⁷ SAMIS, Alexandre. *Uma Fracção da Barricada: Neno Vasco e os grupos anarquistas no Brasil e Portugal*. SOCIUS - Centro de Investigação em Sociologia Económica e das Organizações Instituto Superior de Economia e Gestão Universidade Técnica de Lisboa, Nº1, p. 15 – 16, 2004.

tensionavam o campo da literatura pela construção de um acesso popular efetivo ao universo cultural e pelo reconhecimento do trabalho intelectual das classes operárias e populares.

Fotografia 9 - Grafite de Conceição Evaristo “uma mulher negra com uma faca é uma arma, uma mulher negra com um livro também” na Rua do Carmo esquina com a Rua do Ouvidor



Fonte: Renata de Góes Babosa de Sá, 2019.

A intensa contraposição de classes que transitam ao longo da rua também chamou a atenção das estudantes, porém muitas delas ressaltaram a segmentação social do espaço. A estudante Mariana Agra da Silva apontou que

há uma divisão entre a parte mais rica e a parte mais popular, sendo a Av. Rio Branco o elemento divisor. A parte da rua mais popular se inicia após passarmos pela avenida, quando vamos no sentido Rua Primeira de Março-Largo São Francisco. Já a região mais rica se localiza antes da Avenida. Outro ponto avistado, é que a rua ainda hoje é um local onde diferentes “ideologias” convergem, principalmente através de pichações e cartazes nas fachadas dos prédios (SILVA, 2019, p. 1).

As estudantes Lucia Brito e Isabella Gomes Silveira de Sá Ribeiro também abordaram tal segmentação, observando sempre como os pontos comerciais e as lojas refletiam diretamente as classes sociais daqueles que transitavam pela região. Acerca da efervescência intelectual que demarcou a Rua do Ouvidor no início do século XX causada pela concentração de livrarias que atraíam jornalistas, autores e leitores, Renata Góes de Sá

observa que a única livraria ativa na região é da rede nacional Saraiva. Durante a Primeira República as livrarias atraíam um público restrito de profissionais liberais, funcionários públicos e livres pensadores, interessados nos últimos lançamentos dos autores nacionais e as mais novas traduções dos escritores europeus. Atualmente, o entretenimento é o tema central. Os livros expostos na vitrine da Livraria Saraiva dividem espaço e as atenções com jogos eletrônicos, apostilas para concursos públicos e brinquedos variados. Os livros em sua maioria abordam temas infanto-juvenis e fantasia, dialogando com as grandes franquias que habitam de maneira onipresente as salas de cinema.

Vale pontuar também que foi gratificante poder constatar a transformação no olhar das estudantes acerca da experiência de atravessar a Rua do Ouvidor. Para ilustrar segue o depoimento de Mariana Agra da Silva transcrito em seu relatório:

Apesar de eu frequentemente anda pela Rua do Ouvidor, nunca havia prestado atenção nesses detalhes. Normalmente, passo pela rua com pressa, sabendo que ela foi um importante ponto da cidade ao longo de toda sua formação, sempre a tratei apenas como uma rua de passagem que deveria tomar para chegar ao meu destino. Desta forma, me surpreendi ao saber que o local era um ponto de encontro para os anarquistas, e por perceber que há uma diferença real do público-alvo dependendo do segmento da rua. Isso fez com que a rua que eu bem conhecia e tratava com certa indiferença, se tornasse algo novo e tomasse novas proporções. (SILVA, 2019, p.2)

Assim, finalizada a primeira travessia, nos reunimos no cruzamento entre a Rua do Ouvidor e a Rua Uruguaiana. A chuva começou a cair um pouco mais forte e a incomodar, por isso procuramos o abrigo de uma marquise. Abrigados, trocamos nossas observações e análises acerca do início do percurso, abordando os temas anteriormente explanados. Através dessa experiência prática de análise do espaço, conduzido pela curiosidade criativa e prática de uma olhar crítico sobre a cidade, introduzi o tema da educação anarquista e como nosso percurso também teria inspiração em sua metodologia de ensino.

Aproveitei a rápida parada para explicar sobre a preocupação dos anarquistas em proporcionar o ensino integral, capaz de coadunar o ensino intelectual e manual, tendo as escolas oficinas e o trabalho coletivo como principal ferramenta propulsora. Tive ainda a oportunidade de apresentar também sobre as aulas passeio desenvolvidas por Francisco Ferrer e João Penteadó, ressaltando a livre observação do bairro da escola e dos alunos eram utilizados também como uma ferramenta pedagógica e de apropriação do espaço urbano. Após as trocas e alguns esclarecimentos acerca do tema, rumamos para o Largo de São Francisco.

3.2 Largo de São Francisco

Durante minhas caminhadas, já próximo do horário de almoço, realizava minhas refeições no Largo São Francisco de Paula. No decorrer das primeiras décadas da Primeira República o Largo foi cenário de diversas mobilizações de 1º de maio que possibilitavam a congregação de sindicatos de diferentes vertentes políticas da cidade do Rio. Atualmente, ao abrigar o Instituto de Filosofia e Ciências Sociais e o Instituto de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a região ainda recebe um intenso fluxo de estudantes e professores que transitam rapidamente pela região, provavelmente, temendo pela abordagem de uma das várias pessoas em situação de rua que se concentram ali.

Os pedestres universitários, em sua maioria, buscavam o refúgio das grades que cercam a antiga Escola Politécnica, para conversar com seus pares, relaxar antes e depois das longas horas de aula ou descansar enquanto degustam cigarros e copos de café. As grades são abundantes na paisagem do Largo. Cerca a entrada dos prédios, da Igreja, lojas e até mesmo da estátua erguida em sete de setembro de 1872, do Conselheiro José Bonifácio de Andrada e Silva, patriarca da Independência do Brasil. O sentimento de insegurança e urgência no caminhar dos transeuntes parece ser alimentado pelo gradeado cor de oliva que domina o panorama do local. Andar pelo Largo é andar apressado e inquieto.

Durante as minhas caminhadas solitárias pude observar que esse temor no deslocamento pela região impossibilitou até mesmo o trabalho de pregação religiosa de um obreiro de Igreja Neopentecostal, que tentou por 40 minutos abordar diversos indivíduos para ouvir a palavra da bíblia e horar pela salvação da alma. Sem sucesso, o religioso caminha para fora do Largo pela Rua do Ouvidor.

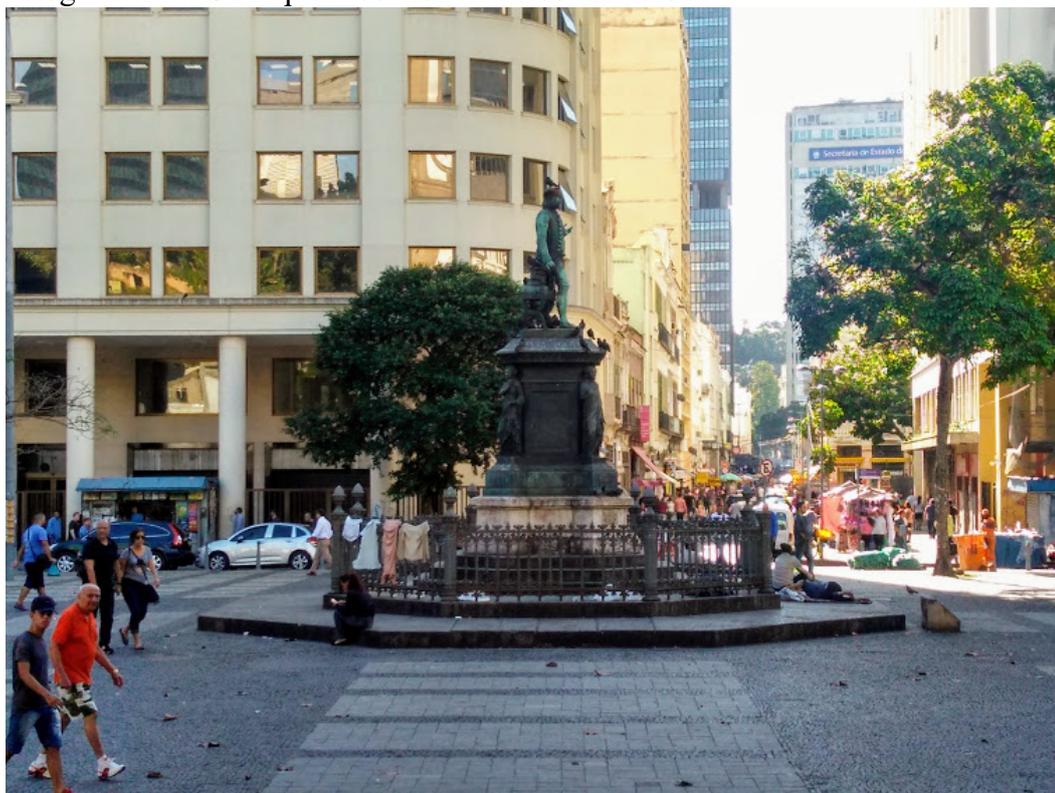
Fotografia 10 – Idas e vindas pelo Largo de São Francisco



Fonte: O autor, 2019.

Abrigando ainda papelarias, lojas de departamentos, lanchonetes, restaurantes e pontos de táxi, o Largo concentra grande fluxo de pessoas e até mesmo alguns turistas. A atenção desses, geralmente, é voltada para a Igreja de São Francisco de Paula que garante belas fotos graças sua arquitetura imponente e razoavelmente preservada. Não consegui testemunhar o mesmo apelo e sensibilização de turistas e pedestres com relação à estatua que se encontra ao centro do local. Porém, o monumento ao Patriarca da Independência não pode ser entendido como esvaziado de significado ou sensibilização. Ao oferecer abrigo e local de descanso às pessoas em situação de rua, o monumento pode não cumprir a sua função original de representar a história do Estado e dos grandes feitos de seus idealizadores, mas é ressignificado e reinterpretado por quem se apropria deste.

Fotografia 11 – Com quem os monumentos conversam?



Fonte: O autor, 2019.

Ao escolher o Largo e São Francisco como nossa segunda parada aproveitei a oportunidade para explicar acerca da capilaridade da ideologia anarquista e o meio sindical carioca do início do século XX. Como vimos no capítulo anterior, a região foi palco de diversos embates entre os trabalhadores e as forças policiais. A partir daí, busquei definir as características gerais do sindicalismo revolucionário e suas táticas de mobilização e organização coletiva da resistência operária. Explanei acerca do calendário revolucionário⁸⁸ que impulsionava anualmente a classe trabalhadora na prática da ginástica revolucionária, uma forma de tornar cotidiano o processo revolucionário, e que tinha como ponto de culminância as mobilizações, comícios e festivais culturais do 1º de Maio. Data esta que fechava o ciclo anual de reivindicações públicas dos trabalhadores e suas organizações. A data servia ainda para renovar as expectativas e esperanças para o ano que viria, gerava grandes manifestações, agitações e proporcionavam a intensificação do trabalho de propaganda ideológica e cultural.

⁸⁸ As mobilizações no Calendário Revolucionário: 23 de março, morte de Giordano Bruno; 18 de março, Comuna de Paris; 1º de maio, cujas atividades ocorriam em memória dos cinco trabalhadores executados na forca devido a mobilização operária de 4 de maio de 1886 em Chicago; 13 de maio, Fundação da Escola Moderna de SP e Abolição da Escravatura; 14 de julho, queda da Bastilha; 13 de outubro, fuzilamento de Francisco Ferrer.

Foi importante pontuar também a luta do sindicalismo revolucionário contra a crescente carestia, intensificada pela Grande Guerra, e a greve generalizada do ano de 1917. Ambos os processos, apesar de provocarem forte repressão da polícia e dos agentes de ordem do Estado, garantiram a capilaridade da ideologia anarquista na cidade e um trabalho coordenado com organizações de outras regiões do Brasil.

Enquanto explanava sobre os temas acima, foi interessante observar que a na maior parte do tempo a atenção das estudantes foi atraída pelos conjuntos arquitetônicos mais antigos que povoam a paisagem do Largo. A Igreja de São Francisco de Paula, que nomeia o espaço, foi o principal alvo da curiosidade da turma. A joia arquitetônica de estilo neobarroco foi pedra fundamental para a urbanização da região⁸⁹ e sua imponência ainda atrai os olhares de quem passa⁹⁰. Tal beleza motivou a estudante Renata de Goés Barbosa de Sá a indagar a cerca da relação entre os anarquistas e a Igreja Católica.

Com essa deixa, aproveitei assim para relatar acerca da interpretação de alguns pensadores anarquistas que classificam o capitalismo moderno como um sistema sustentado por um tripé: a Igreja, o Estado e o Capital. Estes fortaleceriam as estruturas que garantiriam o sistema de exploração do trabalhador, a alienação das forças produtivas, a sobreposição da moralidade católica sobre as relações constituídas pelo livre interesse e associação e que impediriam a constituição de uma sociedade sem classes, baseada na liberdade complementar e em relações horizontais⁹¹. Foi importante também ressaltar a experiência das *Ligas Anticlericais*, abordadas no capítulo anterior, que contaram com a contribuição de diversos trabalhadores e simpatizantes do anarquismo, principalmente na cidade do Rio de Janeiro.

Outros dois elementos urbanos foram aproveitados como geradores de reflexão e exploração do local. O primeiro deles consiste na atual sede do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) da UFRJ, cuja edificação foi construída sobre os alicerces do que seria a nova catedral da cidade. A construção foi iniciada em 1749 devido à ruína da Catedral de São Sebastião, no Morro do Castelo, porém paralisadas em 1752 e jamais concluídas.

Com a chegada da Família Real, em 1808, a base da Catedral foi aproveitada para a construção da Escola Central, que viria a se tornar a Academia Real Militar. Durante a República

⁸⁹ A pedra fundamental do templo foi lançada em 1759, porém as obras só foram concluídas em 1801. Entretanto, o templo só ficou totalmente pronto no de 1861, e contou com a presença de D. Pedro II e D. Teresa Cristina em sua inauguração. A igreja foi erguida em um terreno que era antes chamado de “Sé Nova”, mas que passou a ser Largo do São Francisco após a construção do templo religioso. Após a proclamação da República Brasileira, o Largo foi rebatizado de Praça Coronel Tamarindo, porém a nova nomeação não se popularizou e seguiu como Largo do São Francisco.

⁹⁰ O templo é o segundo maior da cidade, perdendo somente para a Igreja Nossa Senhora da Candelária.

⁹¹ Para o aprofundamento do tema indiquei ainda a leitura da obra BAKUNIN, Mikhail. *Federalismo, Socialismo, Antiteologismo*. Trad: Plínio Augusto Coelho, SP: Intermezzo Editorial/Imaginário, 2014.

Oligárquica o prédio sediou a Escola Politécnica do Rio de Janeiro, responsável pela formação de grande parte da intelectualidade do Estado e do Exército Republicano. A instituição garantiu ainda a formação dos engenheiros a serviço da nação e abrigou grande parte dos simpatizantes e propagadores do positivismo no Brasil⁹².

O segundo elemento aproveitado pela atividade foi a estátua do Conselheiro José Bonifácio de Andrada e Silva, patriarca da Independência do Brasil. Localizada no centro da praça, a estatua é um trabalho do escultor francês Augusto Rochet e foi inaugurada, em 7 de setembro de 1872. Por ocasião das comemorações do cinquentenário da Independência Brasileira o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro foi encarregado de comissionar à execução da estátua.

A partir das explanações acerca do espaço, da arquitetura, dos monumentos de memória e da experiência anarquista pedi para o grupo explorar a região. Para a exploração, sugeri algumas reflexões, como por exemplo, tentar tipificar a ocupação do espaço no tempo presente, qual o perfil das pessoas que transitam naquela região e se tais elementos dialogavam com as experiências históricas abordadas. As estudantes ficaram livres também para explorar o interior da instituição de ensino pública e do templo religioso. Aproveitei e indiquei também que elas poderiam usar o banheiro e os bebedouros do IFCS, pois este seria o único ponto do percurso que poderíamos nos refrescar.

Com isso, após quinze minutos de caminhada e observação livre do Largo, do interior da Igreja e do campus da UFRJ, nos reunimos na porta de entrada do IFCS para as trocas sobre a atividade. Com relação à ocupação no tempo presente Mariana Agra da Silva apontou a baixíssima circulação de pessoas na região. Mariana ainda acrescentou que passa diariamente pela região, e durante suas travessias já observou que muitas pessoas preferem contornar o Largo por caminhos mais longos, pois temem transitar pela região, principalmente devido a grande concentração de pessoas em situação de rua. A estudante Lucia Zanatta Brito, acrescenta ainda que nem mesmo os estudantes do IFCS se apropriam do espaço para relaxar enquanto esperam/matam suas aulas. Estes optam pela sensação de “segurança” oferecida pelas grandes que circulam a escadaria que leva ao hall de entrada.

Isabella Sá Ribeiro observou que os espaços comerciais, as vendinhas na rua, as lojas de departamento, de material de construção, armazéns e os cafés e lanchonetes localizados no entorno do Largo contavam com grande concentração de pessoas. Muitas se preparavam

⁹² KLOH, Fernanda, *Como os positivistas da Polytechnica influenciaram o Brasil*. Anais do XVI Encontro Regional de História da Anpuh-Rio: Saberes e práticas científicas, 2014. Disponível em: <http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400243278_ARQUIVO_ComoospositivistasdaPolytechnicainfluenciaramoBrasil.pdf> Acesso em: 26 de outubro de 2020.

para as longas horas de trabalho e estudo que iriam enfrentar, faziam sua primeira refeição do dia ou aquele pequeno lanche antes do almoço. A vasta variedade de pontos comerciais, formais e informais, na região ainda garante uma boa circulação de pessoas que buscam opções mais acessíveis de consumo. Sobre isso, Isabella redigiu a seguinte observação: “A concentração das pessoas se resumia ao comércio em volta, tanto nas lojas quanto nos camelôs, com ocasionalmente um ou outro estudante saindo do IFCS e um ou outro grupo visitando a igreja localizada ao lado” (RIBEIRO, 2019, p.4).

De fato, a beleza da Igreja de São Francisco de Paula é incontornável e, inclusive, mereceu a rápida visita do nosso grupo, durante o tempo de livre exploração. A Igreja de 155 anos, conta com belíssimas portas de madeira na entrada, emolduradas por um pórtico neoclássico de mármore. O interior é revestido com uma decoração de madeira entalhada e arcos, pilastras de mármore. O altar é de autoria de Valentim da Fonseca e Silva, o Mestre Valentim, um dos principais artistas do Brasil colonial e responsável pela maioria dos projetos urbanístico do período na cidade do Rio de Janeiro. Infelizmente, as estudantes não apresentaram em seus relatórios observações e impressões acerca da rápida visita que fizeram ao interior da Igreja.

Conjecturo que elas tenham se sentido desconfortáveis em relatar sobre a visita após a explanação acerca das Ligas Anticlericais e da campanha “Onde está Idalina?”. Esse movimento recebeu importante contribuição dos simpatizantes e divulgadores do anarquismo no Brasil. Tal episódio não foi abordada com a intensão de inibir o interesse do grupo em analisar e se apropriar do discurso patrimonial religioso presente no espaço. Na verdade, tentei despertar um olhar crítico que evidenciasse um contraste entre essa presença marcante e a ausência de vestígios que fizessem alusão à experiência anarquista e operária do início do século XX. Vale registrar então, que uma parte do objetivo foi alcançada, uma vez que todas as estudantes relataram durante a atividade e em seus relatórios a ausência de vestígios oficiais sobre a experiência operária e anarquista na região. Como exemplo, deixo aqui o relato da estudante Mariana Agra da Silva:

O Largo São Francisco, assim como a Rua do Ouvidor, são locais aos quais eu frequentemente passo, no entanto, diferentemente deste, não tinha conhecimento de fatos históricos da praça. Sem a orientação e explicação do professor, seria impossível para mim identificá-la como um local de militância dos anarquistas, visto que nunca li ou ouvi qualquer menção desses movimentos, o que acaba demonstrando o quão pouco se fala desse passado anarquista da cidade, que acaba centrando-se no Estado e não nos movimentos sociais (SILVA, 2019, p. 2)

Como um contraponto ao o Largo e a predominância da narrativa memorialista do Estado, a estudante Vitória Borges da Silva buscou nos poemas entregues previamente um relato acerca da luta e da resistência coletiva dos trabalhadores e anarquistas. A estudante recitou o poema *A Greve*, de Max Vasconcellos de 1919⁹³ para ilustrar a experiência histórica analisada. É curioso perceber que já no início do percurso, a ausência material de monumentos e placas que façam referência à memória do movimento sindical revolucionário e do anarquismo despertou a curiosidade das participantes do percurso. É recorrente em seus relatórios a grata surpresa em descobrir essa nova camada de experiências históricas em ruas que fazem parte de seu cotidiano. Essa mesma privação de marcos históricos, motivou as participantes a explorarem a produção poética dos anarquistas e, assim, ampliar seu entendimento acerca da mobilização operária no início do período republicano.

Retornamos aqui ao debate proposto por Canclini (1994) acerca da preservação do patrimônio cultural e sua estreita relação com a formação da identidade da nação e como esse é formado por uma “seletividade que privilegiava os bens culturais produzidos pelas classes hegemônicas” (CANCLINI, 1994, p. 97). Podemos tomar o Largo de São Francisco como um exemplo dessa disputa, em que o Estado e a Igreja marcam presença, respectivamente, pela estátua do patrono da independência inaugurada há 148 anos e a Igreja de 155 anos.

Porém, é possível interpretar que longevidade e preservação não são sinônimos de interesse e reflexão por parte de quem transita pela região. Se a igreja ainda exerce um poder de atração, sendo ela motivada pela religião ou pelo desejo de admirar seu belo altar e ornamentação arquitetônica, o mesmo não pode ser dito do monumento dedicado ao patrono da Independência do Brasil. Este último não recebeu a mesma atenção dos demais elementos que compõem a paisagem local por parte das estudantes que não teceram comentários mais aprofundados sobre o monumento durante o percurso e nem posteriormente na escrita de seus relatórios.

É curioso contrastar esse vazio de reflexões e apropriações de sentidos se compararmos com a comoção que as artes urbanas geraram no grupo durante a travessa da Rua do Ouvidor. Enquanto naquele primeiro momento o grupo apresentou-se curioso em refletir e decifrar as mensagens e reflexões propostas pelos grafites e murais expostos nas paredes e muros, o mesmo não foi gerado pelo monumento dedicado à Jose Bonifácio, representado de olhar altivo e confiante, encarando o horizonte. Mesmo contando com um posicionamento privilegiado, localizado ao centro do Largo, e equidistante tanto da Igreja

⁹³ Publicado originalmente no periódico *A Verdade*, nº22 ano 2, o poema está presente de forma integral na seção de Anexos do presente trabalho.

quanto do IFCS, aparentemente o monumento é facilmente ignorável. Solitário, o monumento gerou pouca comoção durante a atividade e a escrita dos relatórios.

Após uma pequena pausa, em que o grupo se abasteceu de água e se refrescou nas dependências do IFCS (UFRJ), seguimos com o nosso percurso para a Praça Tiradentes, através da Rua do Teatro.

3.3 Praça Tiradentes

Em situação muito similar encontra-se a Praça Tiradentes. De dimensões mais extensas e com menos atrativos comerciais, a praça que foi o principal lugar de entretenimento da cidade durante o período colonial, local de encontro e congregação de trabalhadores e intelectuais anarquistas, hoje concentra pontos de ônibus para diferentes regiões da cidade e uma estação de VLT recém-inaugurada. Basicamente um local de passagem durante as tarde, a praça ainda acolhe teatros e livrarias que atraem um público interessado pelas artes e pela cultura. Porém, com a presença de regiões próximas com um maior apelo comercial, a praça que ainda abriga celebrações em datas especiais como o Carnaval e as Festas Juninas, se encontra esvaziada nas tardes de dias úteis.

A imponente estátua de D. Pedro I, ao centro da região, exposta ao sol durante a maior parte da tarde, não oferece o mesmo abrigo a nenhum dos transeuntes da região. Estes preferem o conforto da sombra das árvores que proporcionam um acolhimento à luz do Sol que incide sobre o calçamento recém-reformado, aumentando ainda mais a temperatura da região.

Apesar da grande presença de teatros, centros culturais, bares e restaurantes não consegui captar a presença marcante de turistas na região. Um provável sintoma da baixa temporada turística que estamos passando. A única vez que esbarrei com uma família de turistas na Praça Tiradentes, esta estava perdida em busca de um táxi, confuso pelo fluxo de carros. O desconforto e a desorientação aparente da família só foram superados com a parada de um táxi que ofereceu a rápida saída da região.

Fotografia 12 – Estátua equestre de D. Pedro I



Fonte: Carlos Luis M C da Cruz, 2012.

Ao explorarmos os extratos do tempo e monumentos presentes na praça, podemos vislumbrar alguns vestígios das diferentes experiências históricas que ali se desenrolaram. No século XVII a região era chamada de Rossio Grande, em referência ao Largo do Rossio, localizado na região central de Lisboa, em Portugal. Durante o período colonial o local se destacava por concentrar pontos comerciais, feiras e principalmente a população cigana da cidade. A grande concentração de tendas de ciganos rendeu o nome popular que marcou a região durante os primeiros séculos da cidade: Campo dos Ciganos.

A partir da instauração do governo Imperial Brasileiro, a região entra na disputa pelo controle sobre a narrativa da memória e história sobre os espaços da cidade. A região é rebatizada para Praça da Constituição, uma vez que em 1821, o príncipe-regente, D. Pedro de Alcântara, jurou fidelidade à Constituição Portuguesa, que a época ainda estava sendo elaborada graças às pressões da Revolução Liberal do Porto. O juramento foi feito na sacada do Real Teatro São João, onde atualmente encontra-se o Teatro João Caetano. Como bem sabemos, tal juramento teve uma vida breve e seu descumprimento culminou com a instauração do Estado Imperial Brasileiro em 7 de setembro de 1822. Após uma curta guerra com sua antiga metrópole, D. Pedro I foi aclamado primeiro imperador do Brasil em 12 de outubro daquele mesmo ano.

Já durante o segundo reinado, D. Pedro II, preocupado como era com a formação da identidade nacional e exaltação dos símbolos imperiais, inaugurou no ano de 1862 uma estátua equestre de D. Pedro I que até hoje se encontra no centro da praça. O projeto do pintor João Maximiano Mafra e executado pelo escultor francês Louis Rochet retrata o primeiro imperador numa posição imponente e altiva, vestido com um uniforme de general e encenando o momento de proclamação da Independência do Brasil, ato que consagrou como agente histórico na história nacional oficial.

Para reforçar essa narrativa, a estátua apresenta em seu pedestal quatro esculturas em bronze que tentam retratar as populações nativas brasileiras. As esculturas refletem bastante a interpretação dos Romances Indianistas que ao longo do século XIX tentaram representar as populações nativas como símbolos da nacionalidade autêntica, coragem e honra. Nessa direção, as esculturas exibem figuras fortes que ostentam vistosos cocares e instrumentos de caça. Os nativos encontram-se também cercados por animais que tentam apresentar a rica fauna brasileira. Porém, apesar de toda força e coragem é fácil perceber que estes se encontram em um patamar abaixo do primeiro líder do Estado Imperial brasileiro. Algumas figuras masculinas se encontram em posições curvadas, interagindo com animais ou de semblante contemplativo, levemente blasé, de quem aproveita o ócio na quietude da natureza. De acordo com a interpretação artística oficial as esculturas indígenas representariam os quatro maiores rios brasileiros: Amazonas, Paraná, São Francisco e Madeira.

Em contraste com a posição brava e destemida de D. Pedro I, que move a história da nação da mesma maneira que acelera o galope de seu cavalo com as batidas de seus arreios, domina a natureza e proporciona a civilização e o progresso à humanidade em estado natural. Os nativos ilustram a representação do “bom selvagem”, povo com o potencial de grandes feitos, porém passivos, e a espera de um incentivo, uma liderança que desbrave o seu caminho para o progresso.

Fotografia 13 – Os nativos brasileiros aos pés de D. Pedro I



Fonte: Carlos Luis M C da Cruz, 2012.

Em 1865, a praça recebeu quatro estátuas em estilo clássico. Cada uma representa uma virtude associada aos Estados-Nação Modernos: a Justiça, a Liberdade, a União e a Fidelidade. Ao longo da segunda metade do século XIX, a praça continuou a cativar grande fluxo de pessoas graças aos atrativos culturais e comerciais. Em 1872, um novo teatro é inaugurado, o "*Theatre Franc-brésiliene*", atual Teatro Carlos Gomes, localizado na esquina da Praça e a Rua Pedro I. A última mudança no nome da praça ocorreu em 1890, já com a instauração do Regime Republicano Brasileiro, a região passa a se chamar Praça Tiradentes, durante os preparativos para a comemoração do centenário da morte de Tiradentes, que aconteceria dois anos depois. Esses esforços se alinham à disputa da memória oficial que se estabeleceu após a queda do regime imperial. Logradouros foram modificados, novos heróis

foram fabricados, narrativas foram alteradas, símbolos nacionais, como a bandeira e o hino, foram apropriados e ressignificados e obras de arte vandalizadas⁹⁴.

A Praça Tiradentes ilustra perfeitamente as relações não harmoniosas e conflituosas que movem a história e a memória do Estado brasileiro: nomeada originalmente para homenagear o juramento prestado à constituição liberal portuguesa, hoje, ostenta o nome do daquele que foi alçado ao patamar de maior mártir da República e tem em seu centro um monumento que eterniza a glória do neto de D. Maria I, executora de Tiradentes.

Fotografia 14 – Início da explanação na Praça Tiradentes



Fonte: Vanessa Rodrigues de Freitas, 2019.

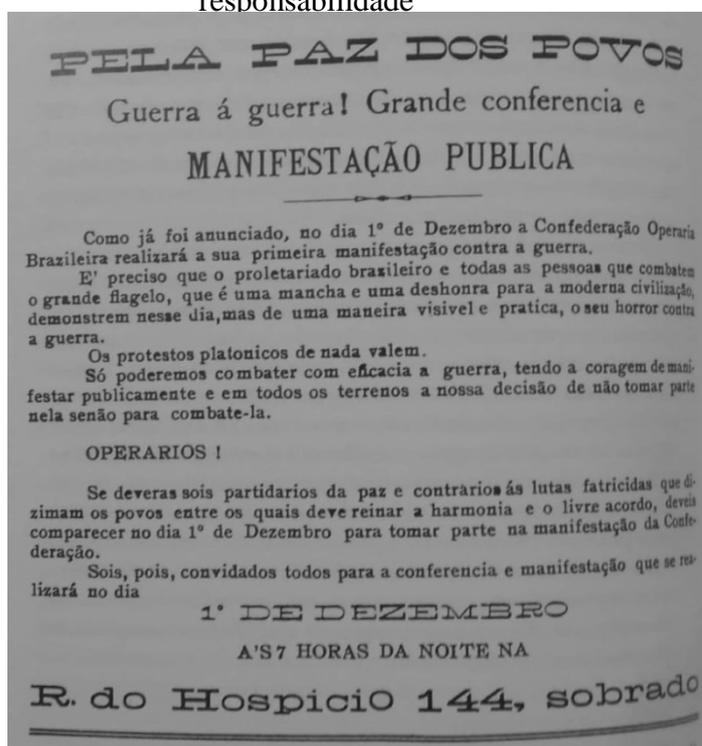
Em meio a tantas camadas históricas, sobrepostas e opostas, venho também apresentar a contribuição dos anarquistas e sindicalistas que se apropriaram da Praça Tiradentes em suas mobilizações classistas. Com esse intuito e aproveitando a trégua momentânea que a chuva havia nos dado, encaminhei o grupo para o centro da praça, aos pés da estátua de Pedro I. Sob sua vigilância, iniciei minha explanação sobre a *Federação Operária do Rio de Janeiro* (FORJ), cuja sede encontrava-se no nº 71 da Praça Tiradentes. Através dessa experiência

⁹⁴ Atualmente o Museu Histórico Nacional tem em sua exposição principal um quadro de D. Pedro II que foi rasgado a golpes de sabre no dia 15 de novembro de 1889. Acerca do trabalho de restauro da peça de forma a preservar também tal disputa e conflito de narrativas históricas, conferir: FONSECA, Gabriela. Entre *vandalismo e patrimônio*. Exporvisões, 2020. Disponível em <https://exporvisoes.com/2020/07/20/entre-vandalismo-e-patrimonio/>, Acesso em: 12/11/2020.

sindical puder abordar com mais profundidade a organização sindicalista federativa proposta pelos sindicalistas revolucionários, a profícua atuação da FORJ na mobilização e na organização de *meetings*, congressos regionais, nacionais e internacionais e no auxílio ao surgimento de novos sindicatos e no desenvolvimento da cultura, da literatura e de jornais operários.

A Praça Tiradentes também foi o local perfeito para comentar a trajetória de José Oiticica junto à militância sindical e a proliferação das ideias e da cultura anarquista. Busquei abordar a trajetória militante do alagoano e professor de português do Colégio Pedro II junto à FORJ, a Liga Anticlerical, sua atuação a frente do agitado ano de 1917 que culminou com a tragédia do Hotel York, o fortalecimento de um cenário de greve generalizada na cidade do Rio de Janeiro e a insurreição anarquista de 1918. Foi importante acentuar que Oiticica teve também uma destacada carreira como dramaturgo e escritor, com várias de suas peças sendo apresentadas no Teatro Carlos Gomes. Dentre elas destaca-se a peça “*Pedra que Rola*” apresentada pela *Companhia Dramática Nacional* e em cartaz nesse mesmo teatro no ano de 1920⁹⁵.

Fotografia 15 - Anúncio da Confederação Operária Brasileira (fundada em 1908), Rio de Janeiro, publicada no periódico sob sua responsabilidade



Fonte: *A Voz do Trabalhador*, 29/11/1908, p.1. (HARDMAN, 2002, p. 38)

⁹⁵ *O Imparcial*, edição nº 1529, ano 10, 27 de junho de 1920, p. 6.

Para abordar a atuação internacionalista da *Confederação Operária Brasileira* (COB) convidei o grupo analisar um folheto vinculado em 1908 no periódico *A Voz do Trabalhador*. Através dele pude abordar a interpretação dos sindicalistas revolucionários acerca dos conflitos internacionais, como foi abordado no capítulo anterior, e explanar sobre o internacionalismo, doutrina socialista e revolucionária que se contrapunha ao nacionalismo e ao imperialismo das potências europeias que moviam a Guerra Mundial. Neste momento, a chuva voltou a cair com mais intensidade e frustrou o planejamento original de mobilizar dois poemas anarquistas que abordavam o cotidiano fabril: *A fumaça da fábrica* de Alberto de Oliveira⁹⁶ e *Pontos de vista* creditado ao pseudônimo Cottim⁹⁷.

Após a explanação, orientei que o grupo explorasse a região central da praça e analisasse e interpretasse a representação histórica oferecida pelo conjunto de estátuas e monumentos da praça. Mantive a mesma orientação anterior, que ao grupo estava livre para colher e analisar qualquer aspecto que despertasse sua curiosidade e análise crítica. Reforcei que seria interessante analisarmos se a experiência operária e anarquista se fazia presente na região. A partir daí, as estudantes tiveram de dez a quinze minutos para a realização da atividade.

É importante ressaltar que para preservar a livre análise dos estudantes não tecia comentários que direcionassem a sua própria análise antes de iniciar a atividade de exploração. Abordei unicamente informações acerca das datas de inauguração dos monumentos e do contexto social em que ocorreram, tudo para evitar o direcionamento do olhar do grupo. A atividade rendeu a participação ativa de três estudantes durante as trocas de experiências que ocorreu após o fim da atividade. Estas sintetizaram bem suas impressões em seus relatórios.

Renata Barbosa de Sá fez o seguinte relato acerca do monumento dedicado ao primeiro Imperador do Brasil:

Algo que pudemos notar por meio da estátua de Dom Pedro I, na porção central da praça. Sua iconografia remonta uma postura de poder, em que Pedro I se encontra em cima de um cavalo e abaixo desses, notamos nativos brasileiros de diferentes regiões – Lucia observou que abaixo de cada estátua estava escrito um importante/grande rio nacional e Isabella que nativos e animais forma colocados quase que no mesmo patamar (SÁ, 2019, p. 6)

⁹⁶ Publicado no periódico *O Sindicalista*, RS, 24 de outubro de 1925 (RODRIGUES, 1992, p.313)

⁹⁷ Publicado no periódico *A Plebe*, SP, 05 de fevereiro de 1912 (RODRIGUES, 1992, p. 298) o poema traz uma refinada leitura poética sobre os pontos de vista inconciliáveis do patrão, Guilherme Guinle e os trabalhadores que recorrem às greves para resistir a exploração do trabalho fabril. Este, como todos os outros poemas, está presente na seção de anexos.

Renata ainda observou a pouca circulação de pessoas que em sua maioria aguardava pela chegada de sua condução ou abrigava-se da chuva sob as árvores que cercam o perímetro da região. Mais algumas pessoas em situação de rua aproveitavam também a baixa circulação de transeuntes. Contando com o acaso e um pouco de sorte, Renata pode testemunhar também um vestígio decorrente da interação entre a população que circula cotidianamente a Praça Tiradentes e os monumentos ali localizados.

Na ocasião em que realizamos o percurso Renata pôde observar que em duas das estátuas de estilo clássico que circulam o monumento central havia pichações com as siglas CV, em alusão a organização criminosa Comando Vermelho. As pichações encontravam-se especificamente nas estátuas que representavam a Liberdade e a Justiça. Renata optou por não registrar a estatua que representa a Justiça para preservar a privacidade de uma pessoa que dormia sob o monumento.

Fotografia 16 - Estátua à Liberdade, com a pichação “CV”, sigla para Comando Vermelho, Praça Tiradentes



Fonte: Renata Goés Barbosa de Sá, 2019.

As pixações são recorrentes nos monumentos que cercam a estátua equestre. Em minhas caminhadas de exploração e elaboração do percurso também pude registrar algumas intervenções. A mais curiosa foi a que se aproveitou da virtude da Justiça para registrar a sua insatisfação com o tema. Essa pixação foi registrada ainda no primeiro semestre de 2019, ano muito conturbado para a cidade e para o país, sendo assim muito difícil precisar qual o acontecimento que motivou a ação.

Fotografia 17 - Rima visual de autor desconhecido



Fonte: Acervo pessoal, julho de 2019.

É curioso notar que a ausência momentânea de interação explícita entre os transeuntes cotidianos e os monumentos memorialísticos não denota automaticamente um total desinteresse da população com o conjunto memorialístico que representam símbolos nacionais e a trajetória do Estado e seus agentes através da história. Podemos interpretar que existe sim uma relação entre estes. Uma relação mediada pelo confronto, pelo questionamento e até mesmo desafio e afronta perante símbolos e personagens que não refletem as identidades e anseios contemporâneos. Em grande parte do dia os monumentos estão solitários, mas não esquecidos. Essas reflexões me fazem lembrar a seguinte análise de Walter Benjamin sobre o Obelisco Luxor, milenar monumento egípcio em exposição na Praça da Concórdia como uma vitória do processo neocolonial francês (1987):

Peso de papéis

Place de la Concorde: obelisco. Aquilo que há quatro mil anos foi sepultado ali está hoje no centro da maior de todas as praças. Se isso lhe fosse profetizado que triunfo para o faraó! O primeiro império cultural do Ocidente trará um dia em seu centro o monumento comemorativo de seu reinado. Que aspecto tem, na verdade, essa glória? Nenhum dentre dez mil que passam por quem se detém; nenhum dentre dez mil que se detém pode ler a inscrição. Assim toda glória cumpre o prometido, e nenhum oráculo iguala em astúcia. Pois o imortal está aí como esse obelisco: ordena um trânsito espiritual que lhe ruge ao redor, e para ninguém a inscrição que está sepultada ali é de utilidade. (BENJAMIN, 2012, p. 36)

Os monumentos da Praça Tiradentes não sofrem com a barreira linguística dos hieróglifos presentes no obelisco egípcio, mas a aproximação do idioma parece não se apresentar também com um fator atrativo. A apropriação crítica e em forma de protesto, como pudermos ver anteriormente, pode refletir também as instabilidades, rupturas e desilusões com as instituições políticas brasileiras ocorridas ao longo dos processos históricos. Identificada essa interação sutil entre transeuntes e o conjunto de monumentos da praça, podemos convergir que classificar como desinteressada não categoriza bem o fenômeno analisado durante o percurso. Talvez nos aproximaríamos mais da questão se pudéssemos entender como uma relação desconfiada, fruto de repetidos desencantos e descompassos entre um povo e a sua identidade nacional. As glórias do Imperador D. Pedro I desencadeadas pelo brado da independência, eternizadas na obra de Rochet, passam insípidas pelo cotidiano massacrante dos trabalhadores que aguardam sua condução para casa. As glórias do Estado brasileiro não despertam mais inspiração e comoção.

Gostaria de resgatar nesse ponto o comentário tecido pela estudante Vitória Wandermurem da Silva sobre a atividade e as conversas trocadas na Praça:

Outras informações interessantes sobre a praça que foram expostas é que, na época da imperial, a praça era dos ciganos. Eles se agrupavam para realizar leituras de mãos e até para morar. Na proclamação da república, tanto a praça quanto a rua da constituição hoje, eram a praça e rua dos ciganos. Dessa maneira, percebemos que o ato de redimensionar das memórias gera uma série de apagamentos. Minorias nunca são lembradas ou mencionadas, principalmente se a memória for de cunho popular (SILVA, 2019, p.2).

Podemos ver que para além dos pontos levantados por Benjamin, acrescenta-se ainda uma demanda pela valorização de personagens históricos, que por não se encontrarem em lugares de poder, foram varridos para de baixo do tapete das produções históricas estabelecidas. Como pudemos analisar, a própria disposição dos elementos do monumento associam a ideia de submissão e passividade às figuras nativas, elevando a figura do homem branco que move a história. Tais elementos são facilmente associados ao apagamento intencional das experiências que destoam dessa representação pacífica que valoriza a

trajetória do Estado sem conflitos, em que seus agentes e promotores exerceram sua função natural de promover a marcha da civilização ocidental.

Com o fim da atividade, nos encaminhamos para iniciar a travessia da Rua do Ouvidor. Antes de finalizar a presente seção, cabe ainda abordar que para uma segunda aplicação do percurso seria aproveitada ainda uma nova atividade pedagógica. Esta atividade ocorreria em frente ao local onde originalmente foi à sede da *Federação Operária do Rio de Janeiro*, na Praça Tiradentes nº 71. Atualmente todo o sobrado foi descaracterizado, reformulado e faz parte de um complexo que compõe o Centro Sebrae de Referência do Artesanato Brasileiro (CRAB) e que ocupa toda a esquina esquerda do quarteirão⁹⁸.

Percebo que seria interessante refletir sobre como as novas formas de mercantilização das relações humanas influenciam também em nas alterações, e porque não, deturpações sobre o entendimento do trabalho e as relações entre produtores. Tema este que baseou a obra intelectual de Proudhon e influenciou diretamente na sua interpretação do que seria uma sociedade baseada na organização de livres produtores, trabalhadores e camponeses federados que gerariam através de mutualidades a produção e os meios necessários para a sua socialização.⁹⁹ (SAMIS, LIRA e MOTTA, 2014, p. 18)

Essa contradição brusca, entre a experiência do tempo presente e a utilização do mesmo espaço pelos sindicalistas revolucionários da Primeira República, nos ofereceria um estímulo interessante para refletir também sobre a questão do avanço das políticas e ideologias neoliberais. O debate seria estimulado também pela utilização de trechos de matérias editoriais e panfletos que convocavam os trabalhadores a participar de greves e boicotes em prosseguimento da “ginástica revolucionária” que mobilizava os trabalhadores através das pautas econômicas. Creio que em futuras oportunidades a atividade poderá ser aproveitada e não perderá sua relevância.

⁹⁸ No seu endereço digital, na seção que detalha a função social da instituição o projeto se define como “uma plataforma mercadológica para o reposicionamento e a qualificação do artesanato brasileiro, transformando-o em objeto de desejo e consumo e, conseqüentemente, aumentando seu valor de mercado. O CRAB desenvolve suas ações por meio de diversas formas de relacionamento com o público, respeitando os hábitos, os gostos e a própria natureza do artesanato. O conceito base vem do tripé emoção, conhecimento e comercialização, que, integrados, levam em conta novas conexões, novos modos de viver e apreender o artesanato.” Disponível em <http://www.crab.sebrae.com.br/o-crab#sobre> Acesso em: 15/11/2020.

⁹⁹ Sobre a teoria proudhoniana sobre o federalismo os autores dissertam: “No seu *Do Princípio Federativo e da Necessidade de Reconstruir o Partido da Revolução* (1863), ele afinou ainda mais a relação entre os objetivos e o método na Revolução. É no federalismo que encontra a forma política ideal para a organização da classe trabalhadora. É na descentralização política que enxerga a forma última da “ordem sem coerção”, para o estabelecimento da anarquia. Uma articulação na qual o controle da produção deve permanecer estrito, centralizado em mutualidades, todas geridas por operários e camponeses, sendo assim, apenas assim, possível a descentralização política pelo federalismo” (SAMIS, LIRA e MOTTA, 2014, p. 18).

3.4 Rua da Constituição

A maior concentração de locais de memória do anarquismo e do sindicalismo revolucionário encontra-se na Rua da Constituição, antiga Rua dos Ciganos. A região é entrecortada por outros logradouros que fazem referencia a história oficial da nação como a Rua Regente Feijó, a Praça da República e paralela a Rua Visconde do Rio Branco. A memória oficial parece querer se fazer presente de forma recorrente e abundante, como que impossibilitando qualquer legitimação de experiências insurgentes.

O deslocamento pela rua não é dos mais tranquilos. Carros, VLT, bicicletas, e carregadores, disputam o espaço com os pedestres que precisam andar muito colados às lojas e sobrados que margeiam a alameda. Espremendo-se entre tantos concorrentes ao caminhar pela via nos deparamos com muitas lojas de móveis, materiais de construção, eletrônicos, algumas lanchonetes e repartições públicas. O ritmo acelerado e a disputa do espaço público entre pedestre e motores foram também abordados como estímulo a reflexão por Francisco Régis Ramos:

Para as cidades brasileiras, que em geral possuem calçadas estreitas, isso pode até significar risco de morte diante da ferocidade com que os carros trafegam. Nossas cidades trocaram os pés pelas rodas. E nessa guerra que não cessa de matar, vamos criando obstáculos e impedimentos para essa pedagogia do chão, essa educação caminhante, que transformaria a cidade em Museu de novidades a céu aberto, exposição de paisagens que fala sobre a nossa diversidade cultural. (RAMOS, 2004, p. 46).

A diversidade arquitetônica oferece um belo contraste com os moderníssimos meios de transporte que singram a região. A intensa movimentação, simultaneamente, enriquece e aumenta o desafio de propor atividade de observação e reflexão sobre o espaço e a memória histórica. Municiados de um olhar um pouco mais atento, consegue-se notar a boa qualidade de conservação de muitos sobrados da via. As cores variadas e as diferentes escolhas estéticas de conservação colaboram para um trabalho de imaginação e digressão histórica.

Outro fator que realmente chama a atenção é o grande número de sobrados e lojas fechadas. Aparenta-se certo abandono econômico da região, talvez pela dificuldade de locomoção, ou pela relativa falência do projeto de gentrificação da região que intencionava revitalizar os pontos de boemia da Rua.

O número maior de lojas se concentra nas ruas que cruzam a da Constituição. No cruzamento com a Rua Gomes Freire, onde se encontra o sobrado que recebeu a Universidade

de Ensino Livre, ao longo de alguns meses do ano de 1904, há um número considerável de lojas de matérias de construção e hotéis. Carros estacionados e o considerável número de árvores oferecem proteção para aqueles que querem circular e adentrar alguns estabelecimentos sem serem vistos por olhares inconvenientes.

No cruzamento com a Rua República do Líbano há uma grande aglomeração de lojas de som, com fluxo mais intenso de carros, pessoas e até policiamento. As lojas oferecem uma grande variedade de equipamentos de som, dos mais humildes, para carros, aos mais elaborados, para casas de show. A ampla variedade parece fazer a localidade uma referencia nesse mercado específico, pois sempre encontrei a região bem movimentada, com muitos carros estacionados e clientes em busca da melhor barganha. Foi curioso encontrar, na saída de uma de minhas últimas caminhadas pela região, o símbolo característico do anarquismo pichado em algumas placas de trânsito da via. Um achado inesperado que nos faz questionar se a vontade de solapar a memória anarquista da região realmente atingiu os seus objetivos.

Fotografia 18 – Placa localizada na Rua da Constituição



Fonte – Acervo pessoal, 2019.

Vale apontar a presença na Rua da Constituição da sede da Subprefeitura do Centro e Centro Histórico do Rio de Janeiro, localizada no número 34, ao lado do antigo Centro

Galego, que recebeu o Primeiro Congresso Operário Brasileiro, de relevante importância para o movimento operário da época ao concentrar forças sindicais de diferentes partes do Brasil. Na fachada do prédio da Subprefeitura encontra-se fixada a seguinte placa.

A seleção da memória da Rua da Constituição a ser preservada pelos órgãos estatais fez-se pelo apagamento da experiência anarquista tão marcante e combativa. A resistência dos trabalhadores teve como núcleo de socialização e mobilização diversos prédios e sobrados que se mantêm em bom estado de preservação espontânea proporcionada pelos atuais proprietários e acessíveis a todo público interessado em aprofundar seu conhecimento acerca das diversas temporalidades e experiências que compõem o Centro do Rio de Janeiro. A atividade de narração e ensino através do espaço urbano poderá auxiliar nessa redescoberta de memórias subterrâneas, legada ao esquecimento, mas não apagadas das experiências sociais da região.

Tendo identificado todos esses desafios de interpretação de indícios e conflitos de memória, seguimos com o nosso relato acerca da aplicação do percurso junto às estudantes de Arqueologia. Cabe ressaltar que a chuva limitou bastante as atividades desenvolvidas nesse trecho, uma vez que muitas delas dependiam de uma análise mais acurada do espaço em contraste com as fontes disponibilizadas no início do percurso. Com isso, concentrei minha atenção no registro das atividades que de fato foram aproveitadas apesar das intempéries.

Logo no início do trajeto nos detemos na altura dos sobrados de nº 12 e 14 da Rua da Constituição. Sob a proteção da marquise oferecida pela oficina localizada do outro lado da rua abordei a trajetória de personagens importantíssimos para a organização da classe operária, difusão do anarquismo e democratização da leitura e do letramento: o operário gráfico Carlos Dias e o autor e poeta Lírio de Resende. Na explanação sintetizei os principais temas abordados no capítulo anterior que permeiam a militância de ambos. Ressaltei ainda o trabalho da *Federação dos Trabalhadores do Rio de Janeiro (FTRJ)*, fundada após os eventos da insurreição anarquista de 1918. Ambos os personagens são importantes para o entendimento da mudança estratégica dos anarquistas a partir do início da década de 1920.

Como vimos vários fatores contextualizaram tal mudança: o escalonamento da repressão policial, o aumento da prática do desterro e o fortalecimento dos comunistas que passam a disputar a influência sobre os coletivos sindicalistas e operários, a partir da fundação do *Partido Comunista do Brasil (PCB)* em 1922 e posteriormente reconhecido como Seção Brasileira da Internacional Comunista¹⁰⁰. Com esse cenário posposto, alguns anarquistas

¹⁰⁰ Para mais informações: SALLES, IZA *Um cadáver ao sol*: Rio de Janeiro, Editora Ediouro, 2015.

passaram a refletir e organizar outras formas de inserção junto às classes populares, extrapolar os espaços sindicais e alcançar as demais classes populares.

Como sabemos, o sobrado de nº 12 recebeu o escritório editorial chefiado por Carlos Dias e a gráfica responsável pelas edições diárias do periódico operário *Voz do Povo*. Já no número 14 funcionou a livraria de Lírio de Resende, que publicava, vendia e revendia obras literárias, muitas delas ligadas a ideologia anarquista. Lírio tomou frente também na divulgação da cultura anarquista através da organização de grupos de teatro, escreveu peças e desenvolveu atividades culturais e apresentações artísticas na cidade. Atualmente, o sobrado nº 12 encontra-se desativado e de portas serradas. Já no nº 14 funciona uma loja de lustres e luminárias estabelecida na região há um tempo considerável. A loja é discreta, funciona geralmente com meia porta levantada, não possui placa e nem nome em exibição.

Fotografia 19 – Primeiros momentos na Rua da Constituição



Fonte: Vanessa Rodrigues de Freitas, 2019.

Seguimos nossa caminhada até o nº 30 da Rua da Constituição, local importantíssimo na história do anarquismo e do sindicalismo revolucionário carioca. Como visto anteriormente, este sobrado foi a sede do Centro Galego, local onde foi realizado o Primeiro Congresso Operário Brasileiro, entre 15 e 20 de abril de 1906. Este evento marcou o alinhamento da atuação sindical com as táticas do sindicalismo revolucionário e os preceitos estabelecidos pela *Confederação Geral do Trabalho* (CGT) francesa responsável por redigir,

em outubro de 1906, o manifesto que ficou conhecido como Carta de Amiens¹⁰¹, documento que veio a referendar a prática do sindicalismo revolucionário. Além deste importante marco histórico, o Centro Galego esteve ligado à fundação de grupos de teatro anarquista, recebeu diversas festividades e ajudou a propalar o trabalho sindical e cultural de diversos trabalhadores e trabalhadoras que se aventuravam pelas artes cênicas de cunho revolucionário. A partir dessa explanação pude abordar também a trajetória de Elvira Boni e sua família, sindicalista, militante da liga anticlerical e incentivadores do teatro anarquista. Atualmente no endereço funciona uma charmosa loja de moveis e decoração especializada em móveis de madeira nobre.

Nesse ponto, analisamos brevemente a placa em exposição na entrada da Subprefeitura do Centro e Centro Histórico do Rio de Janeiro. Tal passagem tornou-se ponto de culminância para a atividade realizada com as estudantes de Arqueologia de reflexão acerca do apagamento da experiência histórica do anarquismo junto aos sindicatos cariocas do início do século XX. Vejamos a seguir o relato presente no relatório da estudante Mariana da Silva:

Creio que o mais espantoso é que, em nenhum local se encontra informação alguma acerca da memória anarquista na rua, mesmo havendo um “escritório” do Patrimônio Histórico na rua, e localizado em um prédio de utilização anarquista. Neste local, há uma placa que pertence ao roteiro histórico do centro da cidade, no entanto, a menção que se faz na placa é de uma memória do Estado, e não do movimento social. Vemos então uma tentativa de apagar esse passado anarquista em um dos principais polos dessa militância (SILVA, 2019, p. 3).

A ausência de referências e citações sobre a experiência anarquista e sindical na placa em exibição torna-se assim mais uma provocação para refletirmos sobre esse apagamento. Essa ausência nos oferece indícios para questionarmos o que teria motivado: um apagamento planejado que valoriza uma leitura pacificada e controlada dos processos históricos ou um simples desapareço com as experiências populares e operárias?

Devido ao pouquíssimo espaço oferecido por essa primeira metade da Rua da Constituição, nos deslocamos para a esquina da rua com a Av. Gomes Freire, local onde foram realizadas algumas aulas e palestras preliminares da *Universidade Popular de Ensino*

¹⁰¹ Carta de Amiens é o nome com que ficou conhecida a declaração produzida pelo 9º Congresso da CGT francesa, ocorrido na cidade de Amiens, em 1906. Ela estabeleceu dois objetivos básicos para o movimento dos trabalhadores: A defesa de suas exigências imediatas e diárias (jornada de 8 horas e aumento dos salários) e a luta pela transformação revolucionária da Sociedade, em completa independência dos partidos políticos e do Estado. Outros pontos importantes dessa Declaração foram: O reconhecimento explícito da Luta de Classes, a afirmação da independência entre a ação dos sindicatos aos partidos políticos, promoção do fim do trabalho assalariado e o fim da classe empregadora e a primazia das pautas econômicas que ofereciam a mobilização efetiva dos setores classistas e a tão desejada “ginástica revolucionária” que prepararia os trabalhadores e as classes populares para a culminância do movimento da greve geral e do processo revolucionário. A Carta de Amiens tornou-se a pedra angular da tradição sindical francesa, sobretudo no que diz respeito à sua proclamação de autonomia dos sindicatos em relação aos partidos políticos.

Livre (UPEL). Porém, antes de iniciar a explanação sobre essa experiência de ensino popular convidei o grupo para analisar a foto de alguns congressos operários realizados no Rio de Janeiro, mais especificamente o primeiro, de 1903 e o terceiro congresso que ocorreu entre os dias 23 e 30 de abril de 1920, na sede da *União dos Operários em Fábricas de Tecidos*, na Rua Acre, nº 19¹⁰².

Fotografia 20 – Explanação sobre a fundação e trajetória da UPEL



Fonte: Vanessa Rodrigues de Freitas, 2019.

Pelo exame das imagens as estudantes ressaltaram duas observações interessantes durante a atividade: a efetiva participação de trabalhadores negros nas atividades sindicais e a baixíssima participação das mulheres nos congressos operários em ambas as experiências (1906 e 1920). No terceiro congresso a participação feminina é representada pela solitária presença de Elvira Boni que participou da organização dos trabalhos.

Após a análise das fotos e o debate acerca da baixíssima participação feminina nos congressos anarquistas, busquei sintetizar em uma explanação breve dos principais objetivos

¹⁰² As fotos analisadas estão presentes na seção de anexos do presente trabalho.

da *Universidade Popular de Ensino Livre*, sua fundação em 1904, o perfil político heterogêneo de seus participantes. A UPEL congregou indivíduos de diferentes vertentes políticas, mas que em sua maioria sentiam-se desgostosos com a República recém-instaurada. Nessa explanação pude introduzir também a trajetória de Fábio Luz médio, escritor e importante figura do anarquismo carioca.

Para iniciar o trabalho de culminância do percurso, em que iríamos debater a participação das mulheres anarquistas, solicitei que uma das estudantes recitasse o poema *Dor Antiga*¹⁰³ de Maria de Lourdes Nogueira. Após a leitura partimos em direção a Praça da República. Ao longo do caminho pedi para que as participantes refletissem sobre o texto recitado, principalmente na busca por entender o que significaria ser uma mulher, simpatizante do anarquismo no início do século XX no Brasil, país em que eram impedidas de exercer direitos políticos, civis e sociais em sua plenitude.

3.5 Praça da República

Nessa seção final concentrarei minha atenção exclusivamente em detalhar a atividade e o debate de encerramento que foi realizado com a turma de Gestão de Patrimônio e Arqueologia Pública da UERJ. Apesar da presença de outros locais da memória ligadas a atividade sindical e ao anarquismo no início do século XX na região da Praça da República, optei por realizar somente a atividade de culminância na região central, mais especificamente no parque do Campo de Santana. Tal opção foi tomada pelo avançar das horas e pela necessidade de grande parte de retornar ao campus da UERJ na região do Maracanã, para assistir o restante das aulas do dia. Esse contratempo ainda demonstra a plasticidade do percurso e riqueza das atividades desenvolvidas, que levaram o grupo a conhecer melhor acerca da experiência histórica abordada mesmo sem ainda conhecer a totalidade de locais de memória do anarquismo no Rio de Janeiro em uma única participação.

Em futuras oportunidades poderei ainda realizar novas atividades aproveitando os locais que não foram contemplados na presente atividade. Muitos destes já que foram mapeados pelo LPPE – UERJ e pelo memorialista Edgar Rodrigues que fez questão de registrar em sua obra diversos logradouros dos locais de congregação e militância do

¹⁰³ Poema publicado originalmente em *Voz do Povo*, RJ, 13 de fevereiro de 1920 (RODRIGUES, 1992, p. 287)

anarquismo. Este recurso mostra-se ainda como uma alternativa para evitar o enrijecimento da atividade pedagógica e a fácil adaptação do projeto frente a inúmeras adversidades tão recorrentes na atividade do magistério. Com o escasso tempo hábil que ainda tinha com o grupo, concentrei a atividade em explorar a experiência sindicalista e anarquista que moveria o nosso debate. Desta maneira, não fui capaz de explorar a historicidade do próprio espaço e centrei a explanação na experiência grevista de 1920 e ao debate acerca da atuação feminina nos espaços sindicais e anarquistas.

Com isso, iniciei por abordar de forma sucinta o movimento paredista de 1920 que foi iniciado pelos ferroviários da Leopoldina Railway. Estes reivindicavam aumento salarial, pagamento em dobro para o serviço extraordinário e “justificação” nos casos de demissão. Para além da atuação das Federações e sindicatos que auxiliaram na adesão à greve das demais classes sociais, nesse momento meu foco foi ressaltar a atuação de Maria de Lourdes Nogueira.

Como vimos no capítulo anterior, Maria de Lourdes participou ativamente na propagação do anarquismo através de artigos de jornais, organização de ligas de femininas. Sua luta foi à construção de organizações que mobilizassem e acolhessem mulheres que desejavam se libertar e ir além dos únicos aprendizados que a sociedade lhe permitiam: ser mãe e administrar um lar (MARTINS, 2009, p.1). Munida por esse objetivo e pela recente fundação do *Grupo Feminino de Estudos Sociais*, que também contou com a presença da supracitada Elvira Boni, Maria de Lourdes proferiu um belíssimo discurso no comício do jardim da Praça da República para a arrecadação de fundos para o auxílio aos grevistas. Nesta ocasião a anarquista conclamou as mulheres, trabalhadoras e todas aquelas que almejavam a emancipação final a se organizarem e construir de forma coletiva o meio social que garantiria tal revolução.

Fotografia 20 - Campo de Santana: as mulheres anarquistas e a greve de 1920



Fonte: Vanessa Rodrigues de Freitas, 2019.

Nesse momento, solicitei que minha companheira, Vanessa Rodrigues de Freitas, que acompanhou todo o percurso e me auxiliou no registro fotográfico das atividades, recitasse em voz alta um trecho da fala de Maria de Lourdes Nogueira:

(...) Eu vos concito! Agrupai-vos! conosco! Filiai-vos ao nosso Grupo Feminino de Estudos, a fim de que possais ensinar, transmitir aos vossos filhos e às pessoas que convivem convosco, os grandes, e santos ideais do progresso humano! Tomai hoje a resolução de seguir o programa: organizar e lutar! Lutar intemeratamente pela verdade, pela justiça e pela redenção da humanidade! Os tempos são chegados e, com eles, a vitória do Bem, eliminando a desigualdade econômica, os contrastes sociais, as guerras a prostituição, a indigência e a miserável exploração do homem pelo homem (...) (NOGUEIRA, 1920, apud MARTINS, 2009, p.2).

Pela leitura e análise dos relatórios produzidos pelas estudantes foi possível aferir que a leitura do discurso me auxiliou a renovar o interesse da turma na atividade proposta. Como já havíamos passado do meio-dia, a dispersão e cansaço eram esperados. Assim como podemos ver no relato de Vitória Borges da Silva:

Admito que estava dispersa e com fome, no entanto, a leitura de um discurso de Maria de Lourdes me trouxe de volta. Muitas das pautas feministas hoje, sobre a liberdade social, econômica e política da mulher tem relação com pautas anarquistas; até mesmo no que se refere ao amor livre e liberdade sexual. Questões que pouco nos atentamos, por não ter proximidade com as ideias anarquistas. (SILVA, 2019, p. 2)

Para enriquecer a explanação acerca da atuação das mulheres nos meios anarquistas abordei também a emblemática trajetória de Maria Lacerda de Moura (1887 – 1945), escritora, professora, poeta e intelectual que participou dos esforços iniciais que reivindicavam reformas no sistema educacional, a construção coletiva e popular de campanhas nacionais de alfabetização e o enfrentamento da questão social. Maria Lacerda ainda introduziu no debate nacional diversas pautas que futuramente seriam incorporadas ao movimento feminista brasileiro, grupo que inicialmente simpatizava, mas que passou a divergir principalmente a partir do fortalecimento da pauta sufragista (RAGO, 2007, p. 278)

Já em sua primeira obra, *Em torno da educação* (1918) Maria Lacerda se debruçou sobre o exame da condição feminina e o papel central que o sistema educacional da época desempenhava na manutenção da submissão da mulher ao homem, a Igreja e ao Estado. Ao longo de sua obra, a autora desenvolve sua luta pelo direito à educação e à cidadania plena das mulheres. Para a autora, este seria o caminho para enfrentar à limitação da vida da mulher ao papel de procriado e à legitimação da inferioridade feminina na sociedade de sua época.

Em um primeiro momento Maria Lacerda foi partidária pela luta do sufrágio feminino, porém ao se aprofundar no debate e na cultura anarquista, a autora passou a perceber que o direito do voto correspondia a uma parcela ínfima das enormes necessidades feministas. O processo de mudança do cenário de opressão à mulher não seria alterado de forma sistêmica unicamente pela pauta sufragista¹⁰⁴.

Em sua obra *Amai e não vos multipliqueis* (1932), Lacerda de Moura analisa que na sociedade capitalista a mulher é submissa e escravizada pelo homem, pelo Estado e pelo Capital. Por isso era representada de forma submissa:

(...) a protegida, a tutelada, a “pupila” do homem, criatura domesticada por um senhor cioso e, ao mesmo tempo, é escrava social de uma sociedade baseada no dinheiro e nos privilégios mantidos pela autoridade do Estado e pela força armada para defender o poder, o dominismo, o industrialismo monetário (MOURA, 1932 p. 214 apud RAGO, 2007, p. 282)

Como crítica da moral sexual burguesa, a autora proclamava a defesa do amor livre, ou seja, o direito ao amor, ao casamento por livre escolha, ao prazer sexual feminino, a defesa da maternidade consciente e a crítica ferrenha da obrigação social burguesa da procriação imposta às mulheres (RAGO, 2007, p. 280). Identificou o casamento monogâmico celebrado

¹⁰⁴ No artigo publicado no primeiro número da revista feminina *Renascença*, lançada em São Paulo em fevereiro de 1923, a autora explicita suas posições anarquistas: “O que a mulher altamente emancipada reivindica, na hora atual, não é o simples direito de voto – é muito mais do que isso. Não é a concessão política, a entrada no parlamento ou um cargo administrativo – o que aliás não revoluciona a questão da emancipação feminina. (...) E, por ventura, os homens não estão sacrificados? (...) Emancipar a mulher? Não! Emancipar o gênero humano!” (MOURA, 1923, apud RAGO, 2007, p. 278)

pela sociedade burguesa como um contrato que beneficiaria exclusivamente o homem e garantiria a escravidão da mulher. Tal conclusão foi possível a partir a interpretação de que a sociedade burguesa garantiria partilhas nocivas assentadas na escravidão da mulher e no servilismo dos fracos¹⁰⁵.

Com o auxílio dessas ilustres figuras da luta social e revolucionária, pudemos debater sobre a questão levantada em nossa última parada na Rua da Constituição: entender o que significaria ser uma mulher, simpatizante do anarquismo no início do século XX no Brasil. Em nossas trocas, pudemos observar que as mulheres anarquistas foram capazes de perceber sutilezas e nuances da ideologia anarquista. Estas identificaram e vivenciaram como ninguém as diversas estruturas de opressão que se apresentam na sociedade capitalista: a opressão dos discursos das instituições religiosas, a expropriação do Capital e a institucionalização legal e normativa da violência perpetrada pelo Estado. Além disso, enfrentaram o machismo e a misoginia no interior dos coletivos sindicais, anarquistas e em suas famílias.

A história muitas vezes ainda as relegou ao esquecimento, através do apagamento de seu legado ou da desvalorização de suas contribuições e trajetórias. O debate foi extremamente enriquecido pela percepção de que muitas causas que moveram as anarquistas brasileiras se fazem presente e que algumas previsões como a de Maria Lacerda de Moura, sobre a concessão do sufrágio feminino provaram-se relevante no percurso da história republicana de nosso país.

¹⁰⁵ Assim a autora disserta: “Esse ‘contrato’ é a partilha do leão: o homem é forte, instrui-se, vai até onde sua capacidade o leva, e a mulher ‘é do lar’, não cursa estudos superiores, obedece, serve, abdica do direito de pensar para ‘ser do lar’, para defender a instituição da família” (MOURA, 1926, p.184, RAGO, 2007, p. 283)

Fotografia 21 – Atividade final: sorrisos e despedidas



Fonte: Vanessa Rodrigues de Freitas, 2019.

Ao fim do percurso e das trocas solicitei à turma que expusessem suas críticas e sugestões para incrementar a experiência do percurso em futuras oportunidades. Pedi também, que as alunas avaliassem as atividades, principalmente no quesito sobre a explanação, as reflexões propostas e a relevância do conhecimento construído.

Como sugestão para futuras experiências, as estudantes sugeriram que as fontes trabalhadas fossem disponibilizadas em outro suporte que não o papel. Sugeriram assim a possibilidade de disponibilizar as fontes com antecedência por meio digital, utilizando HD digitais, o envio das fontes por e-mail ou um perfil em alguma rede social que disponibilizasse em postagens os documentos e fontes analisados. A sugestão de fato tem potencial para ser aplicada, mas ainda penso que a praticidade do caminho digital esbarraria no temor de muitos de manusear smartphones nas ruas do Centro do Rio de Janeiro.

Acerca da experiência do percurso e da relevância do conhecimento compartilhado, as estudantes reiteraram a surpresa que tiveram ao entrar em contato com a experiência sindical e anarquista dos operários e intelectuais do início do século XX. Por passarem cotidianamente pelas ruas percorridas e graças à ausência de marcos, monumentos e sinalizações oficiais que indiquem ou prestigiem tal experiência histórica, o percurso foi capaz de desvendar de forma coletiva os indícios e provocações que nos fizeram refletir acerca da relevância da luta popular, operária e revolucionária dos anarquistas da Primeira República do Brasil. As

estudantes ainda ofereceram em seus relatórios análises mais detalhadas acerca da experiência, mas opto por abordá-las na seção dedicada a conclusão do presente trabalho.

A experiência se encerrou, com efusivos agradecimentos e gratidão de ambas as partes, às 12hs:25min do dia 14 de novembro de 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do presente trabalho, busquei desenvolver um percurso pedagógico capaz de didatizar as experiências anarquistas e sindicalistas da Primeira República do Brasil, mais especificamente as referentes ao operariado da cidade do Rio de Janeiro. Para o desenvolvimento destas atividades utilizei os locais de memória presentes no Centro do Rio de Janeiro e da cultura literária e artística desenvolvida pelos próprios operários, sindicalistas e intelectuais simpatizantes da ideologia anarquista. Tais esforços se fizeram necessários a partir da análise de que as praças, sobrados, ruas e parques que sediaram sindicatos, universidades, centros culturais, mobilizações, congressos e *meetings* sindicais e anarquistas, não ostentam monumentos e placas que façam referências a estas experiências históricas.

A partir daí, a produção cultural e intelectual das classes trabalhadoras e dos anarquistas do período nos serviu como provocadores de reflexão acerca deste apagamento aparente, e também a fim de despertar um olhar crítico para a leitura dos monumentos e conjuntos arquitetônicos que compõem a paisagem urbana. Para o desenvolvimento destas atividades, busquei a inspiração na metodologia e nas experiências práticas da educação anarquista, principalmente nas aulas passeio desenvolvidas pelos anarquistas João Penteado e Adelino de Pinho enquanto geriam e administravam as Escolas Modernas, de 1909 até 1919, no bairro do Belenzinho e do Brás em São Paulo. Através deste estudo, me apropriei de ferramentas capazes de desenvolver uma análise crítica através da percepção dos estímulos sensoriais, da percepção subjetiva do espaço, de seus agentes cotidianos e de seus conflitos implícitos. Esta metodologia foi vital para o desenvolvimento de atividades que nos auxiliassem a escavar, identificar e interpretar vestígios na cidade, nas relações e nos indivíduos que ali transitam que pudessem nos aproximar do acúmulo de experiências classistas e anarquistas do início do século XX.

Simultaneamente, busquei oportunidades criativas e debates pautados em trocas horizontais entre a análise crítica das participantes sobre os temas abordados e os conjuntos arquitetônicos e memorialísticos analisados. Tais partições prezaram pela liberdade criativa das estudantes gerando interações não esperada, porém igualmente bem-vindas, e silenciamentos inusitados, riquíssimos para refletir acerca da solidão das estátuas e monumentos.

Sobre o resultado prático do percurso e das atividades realizadas gostaria de trazer a contribuição da estudante Renata Barbosa de Sá:

O professor Henrique Amaral buscou reproduzir um roteiro anarquista em que nos deixasse livre para fazer reflexões, observações e comentários em cima do que víamos e líamos. Ele ofereceu um material e cada dupla recebeu um envelope com registros fotográficos, documentais, jornalísticos, manifestos e poemas entorno do tema central; mas tivemos liberdade de fazer apontamentos e fomos estimuladas a pensar espaços e coisas antes de recebermos informações sobre os locais visitados. Outro ganho, foi o de pensar a anarquia para além de “fim do Estado”, por conta do roteiro pude pensar as práticas e as nuances de um movimento plural que possui profundidade teórica e prática. (SÁ, 2019, p. 10)

Através deste relato, podemos interpretar também que o percurso foi capaz de apresentar as proposições políticas, sociais e revolucionárias do anarquismo e suas táticas de mobilização e organização das classes populares. Este exercício cumpriu múltiplas funções: apresentar a participação ativa que os anarquistas tiveram na raiz histórica das principais instituições classistas e populares e na participação ativa na inoculação de pautas progressistas e reivindicações pela ampliação de direitos sociais e políticos que seriam acolhidas por diferentes movimentos sociais e superar uma interpretação que insiste em desvalorizar o papel histórico desempenhado pelos trabalhadores e intelectuais anarquistas.

As ponderações sobre a experiência pedagógica proporcionada pelas atividades puderam extrapolar o momento da vivência do percurso. Pelo fato do mesmo ser realizado em ruas e praças que normalmente são percorridas no cotidiano dos estudantes que já ingressaram na vida profissional, público ideal para a presente atividade, alguns deles continuaram a se indagar graças às provocações iniciadas durante o trabalho pedagógico. Foi o caso da estudante Lucia Zanata Britto que relata:

Após a saída de campo refleti bastante sobre tudo que foi passado pelo pesquisador, digerindo pouco-a-pouco os novos conhecimentos adquiridos e a falta que o maior conhecimento sobre o anarquismo me fazia. Não que agora eu seja uma especialista, mas a percepção do meu não conhecimento sobre o assunto me perturbou, estudo sobre a história da cidade há um tempo e nunca havia me deparado com esse momento do nascimento do anarquismo (tão próprio) no Rio de Janeiro. Esse tema é muito pouco explorado e comentado até mesmo dentro dos núcleos acadêmicos de conhecimento, sendo uma falha para o descobrimento das memórias cariocas. (...) Ao caminhar pelas ruas, comentando sobre os desejos por condições melhores de trabalho, salários mais justos, etc., nos deparávamos com moradores de rua, ambulantes, entregadores de aplicativo e muitas outras pessoas que vivem e/ou trabalham sem condições dignas. Os almejos dos anarquistas ainda são os desejos dos trabalhadores atuais, que cada vez mais trabalham mais, mais horas, com menos direitos (quando os têm) só que adaptados ao modo de vida do século XXI, com tecnologias, maior expectativa de vida e outros atributos que infelizmente foram herdados (como o machismo, homofobia, classicismo, racismo, etc). Esse incômodo causado a partir desses novos conhecimentos foi uma experiência muito boa, às vezes precisamos nos sentir incomodados para entendermos melhor o que os poderosos querem que nos pensemos. Espero poder compartilhar essa experiência passada por Henrique para outras pessoas, para que assim mais gente se sinta afetada e possa pesquisar mais sobre o nosso passado para entender o nosso presente (BRITTO, 2019, p. 10)

A análise de Lúcia explicitou bem um dos objetivos do presente trabalho: traçar paralelos entre o presente e os conflitos do passado e, a partir daí, presentificar os jogos de poder e as estratégias populares, de trabalhadores que se indignaram e questionaram o sistema desigual, racista e excludente que se estabelecia no início do século XX. Com isso, possibilitamos coletivamente a percepção das raízes históricas tanto dos conflitos classistas como das resistências populares que ainda se fazem presentes, mesmo que escamoteados pela tecnologia e a pela “uberização” das relações de trabalho, como foi apontado acima pela estudante. Com isso, podemos refletir ainda que trazer à tona tais questões podem evidenciar os acúmulos das práticas de resistência contra um sistema marcado por processos seletivos que escolhe os escolhidos, favorecem os já favorecidos, abrindo o leque de estratégias de enfrentamento a um sistema educacional público que vem sofrendo com as políticas de austeridade.

Considero que a atividade aqui desenvolvida apresenta-se como alternativa prática para pensarmos uma educação que seja capaz de ir além dos muros da escola. Capaz de mobilizar estratégias de educação que se apropriem da cidade, do espaço público e trabalhem a história e a memória de movimentos sociais e personagens que foram apagados do debate público e acadêmico. Mas que demonstre também novas possibilidades de aprendizado, para que as relações dentro da comunidade escolar ultrapassem a formalidade engessada entre discentes e docentes, aproximando os indivíduos pelos seus interesses de classe, raça e gênero. Logo, almejei aqui produzir uma ferramenta pedagógica que tencione a luta cotidiana pelo direito de acesso à cidade, de educar através de sua paisagem, de seus conflitos e, assim como os anarquistas, ir além.

REFERÊNCIAS

ADDOR, Carlos A. *A insurreição anarquista no Rio de Janeiro*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Rizoma, 2015.

ADEN A. Lamounier, José Oiticica: itinerários de um militante anarquista. Curitiba-PR: Prismas, 2016.

AHAGON, Victor Augusto, *Trajetória militante de Adelino de Pinho: passos anarquistas na educação e no sindicalismo*, dissertação de mestrado à FFLCH/ USP, 2015.

ANDRADA, Felipe Vinícius de. *Vestígios de uma escrita marginal: apontamentos sobre a prática da pichação*. Ponta Grossa, PR: Ed. Monstro dos Mares, 2020.

ASSMANN, Aleida. *Espaços da Recordação: formas e transformação da memória cultural*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2011.

BAKUNIN, Mikhail. *Federalismo, Socialismo, Antiteologismo*. Trad: Plínio Augusto Coelho, SP: Intermezzo Editorial/Imaginário, 2014.

_____. *A Instrução Integral*. In: BAKUNIN, Mikhail. *Educação, Ciência e Revolução*. Organização e Tradução Plínio Augusto Coelho. São Paulo (SP): Intermezzo, 2015.

_____. *Deus e o Estado*. Tradução de Plínio Augusto Coelho. Introdução de Alex Buzeli Bonomo. São Paulo: Hedra, 2011.

BARROS, Orlando de. *O Anarquista das Letras*. In: DEMINICIS, R. B.; REIS, D. A. (Orgs). *História do anarquismo no Brasil – Volume I*. Niterói: EdUFF; Rio de Janeiro: Mauad, 2006, p. 231 – 264.

BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única: Obras escolhidas vol. II*. Trad: Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. 6. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BITTENCOURT, Circe Fernandes, *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

CANCLINI, Néstor García. O Patrimônio cultural e a Construção Imaginária do Nacional. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n.23, p. 95 – 115, 1994.

CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: O Rio de Janeiro e a República que não foi*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

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

CHAGAS, Mário de Souza. *Imaginação Museal: Museu, Memória, e Poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro*, Dissertação de Doutorado: UERJ, 2003.

_____. *Nem prêmio, nem castigo! educação, anarquismo e sindicalismo em São Paulo (1909 – 1919)*. 1.ed. Curitiba: Ed Prismas, 2017.

CODELLO, Francesco, “A Boa Educação” Experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neill. Editora Imaginário. 2007.

COSTA, Fernando Sánchez. “La cultura histórica. una aproximación diferente a la memoria colectiva”. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 8, pp. 267-286, 2009.

CUNHA, Raphael. *Fábio Luz e a educação anarquista. Pedagogia Libertária e experiências educacionais anarquistas no Brasil (1900 – 1920)*. Dissertação de Mestrado: UFF, 2013.

DULLES, John W. F. *Anarquistas e Comunistas no Brasil, 1900 – 1935*; Trad: César Parreiras Hortas. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1977.

FAURE, Sébastien. *A Colmeia: Uma experiência Anarquista*, Tradução: Antonio B. Canellas, 2. ed. São Paulo: SP, Biblioteca Terra Livre, 2015.

FERRER Y GUARDIA, Francisco. *A Escola Moderna*. Tradução: Camilo Alvares. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2014.

FONSECA, Gabriela. *Entre vandalismo e patrimônio*. Exporvisões, 2020. Disponível em <https://exporvisoes.com/2020/07/20/entre-vandalismo-e-patrimonio/> , Acesso em: 12/11/2020.

GAGNEBIN, J. M. *Lembrar, escrever, esquecer*. São Paulo/SP: 34, 2006.

GALLO, Sílvio, *Educação Anarquista: por uma pedagogia do risco*, UNICAMP, 1990 – Dissertação de mestrado.

_____. *Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação*, Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. *Pedagogia Libertária – Anarquistas, Anarquismos e Educação*. São Paulo: Editora Imaginário, 2007.

GOMES, Angela de Castro & FLAKSMAN, Dora Rocha & STOTZ, Eduardo. *Velhos Militantes*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 1988.

GUIMARÃES, Luiza Angélica Paschoeto, *A educação do trabalhador no movimento operário da Primeira República no Rio de Janeiro: apropriações e traduções do pensamento de Pierre-Joseph Proudhon* /Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2014.

_____. *O ingresso do pensamento proudhoniano no Brasil e sua implicação na educação do trabalhador, em PROUDHON, Pierre-Joseph, O Pensamento de Proudhon em Educação; seleção e tradução de excertos de P.-J. Proudhon*, trad : Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Intermezzo Editorial, 2018.

HARDMAN, Francisco Foot. *Nem pátria, nem patrão!: memória operária, cultura e literatura no Brasil*. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

HUYSSSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia*. Trad: Sergio Alcides, 2.ed. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2004.

_____. *Culturas do passado-presente: modernismos, artes visuais, políticas da memória*. Trad: Vera Ribeiro. 1. ed. Rio de Janeiro: Contraponto: Museu de Arte do Rio de Janeiro, 2014.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Tradução de Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*. n.1, jan./jun. 2001.

KLOH, Fernanda, *Como os positivistas da Polytechnica influenciaram o Brasil*. Anais do XVI Encontro Regional de História da Anpuh-Rio: Saberes e práticas científicas, 2014. Disponível em: http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400243278_ARQUIVO_ComoospositivistasdaPolytechnicainfluenciaramoBrasil.pdf . Acesso em: 26 de outubro de 2020.

KROPOTKIN, Piotr, *Palavras de um Revoltado*; tradução: Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Imaginário: Ícone Ed. 2005.

LAMELA, Eduardo Carracelas. *Da Instrução dos trabalhadores à Revolução Social: A Formação da Universidade Popular de Ensino Livre no Rio de Janeiro em 1904*. Rio de Janeiro: Rizoma Editorial, 2017.

_____. *Espaços de sociabilidade e a circularidade das ideias anarquistas no Rio de Janeiro da Primeira República*, Anais do Encontro Internacional e XVIII Encontro de História da Anpuh-Rio: Histórias e Parcerias, 2018.

LIPIANSKY, Edmond Marc. *A Pedagogia Libertária*. Tradução: Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Imaginário: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

LIRA, Juliana, SAMIS, Alexandre Ribeiro, MOTTA, Katia. *O Anarquismo de Proudhon a Malatesta*, em: MALATESTA, Enrico. *Anarquistas, Socialistas e Comunistas*. Trad: Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Intermezzo Editorial/Imaginário, 2014.

LOPES, Milton. *A Universidade Popular: Experiência educacional anarquista no Rio de Janeiro em DEMINICIS, R. B.; REIS, D. A. (Orgs). História do Anarquismo no Brasil – volume I*, EdUFF/Mauad X, 2006, p. 203 – 230.

_____. *Memória anarquista do Centro Galego do Rio de Janeiro (1903 – 1922)*. Disponível em: <https://marquesdacosta.wordpress.com/artigos-do-npmc/memoria-anarquista-do-centro-galego-do-rio-de-janeiro-milton-lobes/> Acesso em: 14 de agosto de 2018.

LUIZETTO, Flávio. O movimento anarquista em São Paulo: a experiência da escola moderna nº 1 (1912 – 1919). **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 8, nº 24, agosto, 1986.

MARTINS, Angela Maria Roberti. A (in)visibilidade de Maria Lourdes Nogueira: mulher, militante, Libertária. *Boletim do Núcleo de Pesquisa Marques da Costa*. Ano IV, n.12, Junho, 2009.

MORAES, José Damiro. *Leitura que recomendamos -o que todos devem ler': impressos didáticos e ensino de História nas escolas anarquistas*. *Cadernos de História da Educação* (UFU. Impresso), v. 12, p. 45-58, 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/22916/12437>

NETO, Oscar Farinha. *Atuação Libertária no Brasil: A Federação Anarco-Sindicalista*. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Ed. Achimé, 2007.

NETTLAU, Max. *História da anarquia: das origens ao anarco-sindicalismo*. Tradução: Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Hedra, 2008.

PINHO, Adelino de. *Pela educação e pelo trabalho e outros escritos*. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2015.

PROUDHON, Pierre-Joseph. *Da justiça na revolução e na Igreja*. em: COÊLHO, Plínio Augusto (org.) *O Pensamento de Proudhon em Educação – seleção e tradução de excertos de P.-J. Proudhon*. Tradução: Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Intermezzo Editorial, 2018.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. *A Danação do Objeto: o museu no ensino de história*. Chapecó: Argos, 2004.

RAGO, Margareth. *Ética, anarquia e revolução em Maria Lacerda de Moura*. em: Ferreira, Jorge & Reis, Daniel Aarão (org.). *As esquerdas no Brasil, vol. 1. A formação das tradições (1889-1945)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007 pp. 273–293.

_____. *Do Cabaré ao Lar: A utopia da cidade disciplinar e a resistência anarquista. Brasil 1890 – 1930*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

RIBEIRO, Alex B. *Revista Kultur: Anarquismo e literatura como prática de militância*. Anais do XV Encontro Regional de História da AMPUH-RIO, 2012 - Disponível em http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338512827_ARQUIVO_Artigo-RevistaKultur.pdf Acesso: 23/11/2018.

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. *Socialismo e sindicalismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Laemmert, 1969.

_____. *Nacionalismo e cultura social*. RJ: Laemmert, 1972.

_____. *Alvorada operária: os Congressos Operários no Brasil*. Rio de Janeiro: Mundo Livre, 1979.

_____. *O Anarquismo na escola, no teatro, na poesia*. Rio de Janeiro: Ed. Achiamé, 1992.

RODRIGUES, Edgar. *Os libertários: José Oiticica, Maria Lacerda de Moura, Neno Vasco e Fábio Luz*. Rio de Janeiro: VJR – Editores Associados, 1993.

_____. *Os Companheiros 1*. Rio de Janeiro: VJR. 1994.

_____. *Os Companheiros 4*. Florianópolis: Ed. Insular, 1997.

SALLES, IZA *Um cadáver ao sol: a história do operário brasileiro que desafiou Moscou e o PCB*. Rio de Janeiro: Editora Ediouro, 2015.

SAMIS, Alexandre. *Minha pátria é o mundo inteiro: Neno Vasco, o anarquismo e o sindicalismo revolucionário*. São Paulo: Intermezzo Editorial, 2018.

_____. *Sindicalismo e Anarquismo no Brasil*, 2013. Disponível em: <https://ithanarquista.wordpress.com/2013/01/14/alexandre-samis-sindicalismo-e-anarquismo-no-brasil-1903-1934/>. Acesso em 05 de agosto de 2018.

_____. *A Greve de 1917 no Rio de Janeiro*, em GODOY, Clayton Peron Franco de, MARCHEZIN, Lucas T., SILVA, Rodrigo Rosa da. *A Greve Geral de 1917: Perspectivas Anarquistas*. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2017.

_____. *Anarquismo, "Bolchevismo" e a crise do sindicalismo revolucionário*. In: ADDOR, C. A. & DEMINICIS, R. (orgs) *História do Anarquismo no Brasil – Volume II*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2009

_____. *Desvio e ordem: o anarquismo e a polícia na República Velha*. In: DEMINICIS, R. B.; REIS, D. A. (Orgs). *História do anarquismo no Brasil – Volume I*. Niterói: EdUFF; Rio de Janeiro: Mauad, 2006, p. 57 – 74.

_____. *Clevelândia: Anarquismo, sindicalismo e repressão política no Brasil*. São Paulo: Imaginário, 2002.

SCHEFFEL, Marcos Vinícius. Ópera ou circo? Teatro e atraso cultural na visão de Lima Barreto. *Crítica Cultural (Critic)*, Palhoça, SC, v. 6, n. 1, p. 183-201, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/critica-cultural/0601/060114.pdf>>. Acesso em 10 de Abril de 2020.

SILVA, Rodrigo Rosa. Clemência Jacquinet e o ensino de história na Escola Moderna de Barcelona. *Revista Pergaminho*, n. 9, ano 9, p. 14 – 24, 2018. Disponível em: <http://pergamino.unipam.edu.br/documents/1833572/2573150/3+Clem%C3%A2ncia+Jacquinet+e+o+ensino+de+hist%C3%B3ria+na+Escola+Moderna+de+Barcelona.pdf/2f2b7770-0a01-437d-9c65-7fc2c08ba318>

THOMPSON, E. P. *Formação da Classe Operária Inglesa. Vol. I: A árvore da liberdade*. 4ª Edição. Tradução: Denise Bottman. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

TOLEDO, Edilene. *A trajetória anarquista no Brasil na Primeira República*. FERREIRA, Jorge, REIS, Daniel Aarão. *A Formação das Tradições (1889 – 1945) – As Esquerdas no Brasil; v.1*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

ANEXO A – Prologo da peça de Pietro Gori descrita por Elvira Bone

Fonte: GOMES, FLAKSMAN, STOTZ, 1988,p. 44 e 45.

“Simboliza este quadro
O esboço do momento,
Uma grande transformação.
A jovem e intrépida camponesa,
Que despreza a rotina fatal
E que, com sua alma ardente,
Pura e magnânima,
Pensa em um mundo melhor,
E acompanha o misterioso estrangeiro
Em busca de um amor
Mais belo e mais sublime,
É a Idéia Lutadora
Que vem libertar os oprimidos.
O estrangeiro representa o Fado
Que nos leva para um mundo mais feliz.
O jovem enfermo é o poeta gentil
Que, cheio de amor e de sonhos,
Procura concorrer para o bem.
Um grande coração
Que prendeu-se ao maternal carinho
E que, já não tendo forças
Para lutar com o passado,
Deixa-se por isso morrer acorrentado.
Chama-se a velha dama o Privilégio,
Que nunca trabalhou,
Que acha que a sociedade é justa,
Que uns devem viver na abastança
E outros na miséria.
O velho e alquebrado camponês
É a personificação completa da Ignorância,

E vive eternamente amarrado
Às infamérrimas cadeias que o oprimem.

(...)

Ouvis, ouvis o melodioso canto do hino?
Parte o homem, em prol de sua descendência,
Para o lugar onde desponta o Sol da Liberdade.”

ANEXO B – Discurso de Fábio Luz na fundação da Universidade Popular de Ensino Livre

Fonte: RODRIGUES, 1992, p. 15 – 16.

Cidadãos, está aberta a sessão com que se instala definitivamente a Universidade Popular.

Que soma de esforços e de energia, que soma de atividade e boa vontade, que soma de tenacidade e perseverança, representa esta solenidade, esta primeira estação alcançada, este pioneiro marco fincado, esta pioneira paragem vencida na longa jornada do bem e da instrução popular, todos vós conheceis, todos vós compreendeis.

A presente sessão inaugural vale por um protesto vibrante, vale por uma afirmação solene, no momento mesmo em que os poderes públicos, por seus representantes, declaram que é cedo para cuidar-se de Universidades Populares. Cedo para cuidar-se da educação do povo!!! Cruel irrisão!!!

Raramente se encontram em documentos públicos tais franquezas tal sinceridade!

A República, em verdade, não foi aqui a incorporação do proletariado à sociedade moderna; tem sido bem ao contrário a sua exclusão. Aqueles que declaram lealmente que é cedo para educar a plebe são coerentes; defendem-se.

O povo precisa de número maior de tutores; a população e o proletariado aumentam, portanto deve haver um estoque maior de doutores e bacharéis, que se perceberão nas universidades oficiais dos elementos indispensáveis para a tarefa e o papel espinhoso e duro de guias e orientadores privilegiados das multidões ignaras. E, demais, que será deles, da plutocracia e dos burocratas, com suas famílias dominantes, se a instrução integral chegar até ao povo? Basta que o proletariado saiba assinar o nome no livro eleitoral; do mais cuidarão eles...

No dia em que o proletariado souber mais do que isso, ou votará conscientemente e aí! dos nulos - ou melhor ainda se recusará a votar.

E, portanto, uma grave ameaça ao bem-estar do tutor esta coisa de Universidade Popular, que parece um começo de emancipação.

E cedo ainda!!!

Vê bem o povo que os poderes públicos não se preocupam com a questão máxima da sua ascensão para a verdade e para a luz.

Sem os meios que lhe fornece este grupo de homens de boa vontade, que serão imitados, estou certo, em todo o Brasil, sem os elementos de aperfeiçoamento moral e de libertação intelectual que aqui encontrará o operário, a emancipação do proletariado não se fará, pois para emancipar-se poi si precisa instruir-se.

Honra pois os apóstolos abnegados desta cruzada de luz, honra ao intemerato propagandista desta ideia a qual se corporifica já, e cujos benéficos resultados, em breve tempos, espantarão aos incrédulos que receberam com risos de mofa a iniciativa de Elysio de Carvalho.

Mais uma larga e luminosa senda está aberta para o futuro de paz e justiça, de solidariedade e amor. Que todos aqueles que nós negros das oficinas fuliginosas, nos presídios das fábricas, na galé eterna do trabalho exausto e no doloroso labor diário em benefício do explorador; que todos aqueles que aspiram pela emancipação moral e pela libertação económica venham aqui buscar um pouco de luz para desbravar o caminho na conquista da cidade futura, feliz e igualitária'.

ANEXO C – Discurso de Carlos Dias Rodrigues no Comício de Solidariedade em à Execução de Francisco Ferrer

Fonte: RODRIGRES, 1969 pág. 262 e 263.

Não foi tardiamente que, das camadas operárias do Brasil surgiu o protesto veemente contra o execrando crime. Ferrer, prepugnador de ideias avançadas, cujos ensinamentos pouco a pouco deixavam raízes profundas no espírito humano, não morreu na memória dos que o admiram.

A campanha que iniciou contra o clericalismo e contra o militarismo é uma grande e humanitária obra.

Pesa uma profunda mágoa sobre todos nós quando temos a certeza de que este grande homem caiu varado por balas assassinas, nos fossos de uma fortaleza sombria.

É mister que todos se levantem para protestar contra este atentado monstruoso.

Vamos evoluindo a passos agigantados. Eleitos do pensamento e do talento erguem as suas ideias à altura que merecem e, quando um deles tomba, vítima da realeza estúpida, é preciso que os pequenos vinguem a sua morte e que o grito de protesto ecoe em todo o mundo. A Espanha não é um país isolado. É preciso notar que fatos dessa natureza podem ter origem também no Brasil.

Nos países clericais, onde o militarismo predomina, as altas camadas sociais têm o povo como escravo. A reação é necessária.

Na Grécia antiga, a velhice e a gravidez eram respeitadas pela mocidade, mas na época atual, velhice como a de um Maura é preciso ser achincalhada. O protesto contra a execução de Ferrer teve eco em todos os países do mundo civilizado e chegou até nós, grande e sublime. É preciso, pois, que também protestemos!

ANEXO D - Manifesto da Comissão de Greve endereçado à classe dos sapateiros publicado no *Correio da Manhã*, em 6 de abril de 1917

Fonte: SAMIS, 2017, p. 226.

Companheiros! É tempo de acabar com este estado de coisas; não é possível continuar com essa crise que nos mata: organizai-vos, vide associar-vos ao Sindicato, só unidos podemos impedir que os capitalistas, comerciantes, industriais, proprietários e governantes, nos roubem no salário, na venda das coisas necessárias, nos gêneros de primeira necessidade, no aluguel de casa e nos impostos.

A falta de trabalho que se faz sentir é apenas o jogo dos capitalistas e comerciantes, fato esse que não se justifica; por enquanto o povo está com fome, não tem casa para dormir nem roupa para vestir e os armazéns estão abarrotados de todo o necessário para comer e vestir; a cidade tem milhares de casas vazias e fachadas enquanto o povo morre no relento com chuva e frio.

Companheiros! A organização neste momento é imprescindível, é uma necessidade que se impõe. Só uma organização consciente de operários que sabem defender seus direitos é que pode impedir esta exploração que nos avassala.

Convidamos todos os operários em calçado como sejam: cortadores, pospontadores, montadores, acabadores, obra virada e Cavalier, ponto esteira e operários em máquinas, a comparecerem à grande reunião que se realiza segunda-feira, 9 do corrente, às 6 horas da tarde, na sede social, à Praça Tiradentes, 71, sobrado.

A união faz a força. A emancipação dos trabalhadores, há de ser obra dos próprios trabalhadores. – A comissão.

ANEXO E – Artigo publicado no *Correio da Manhã*, em 25 de julho de 1917 sobre a greve generalizada que assolou o Rio de Janeiro naquele ano e a truculência policial de Aurelino Leal

Fonte: SAMIS, 2017 p.236 – 237.

Passaram-se os dias, a crise agravou-se e a identidade das queixas solidarizou as multidões das principais cidades do país, em uma insurreição comum contra o regime da fome e contra o predomínio cínico dos homens que enriqueceram convertendo o imposto na gazuza com que saqueiam a fortuna particular, para dividir depois os dinheiros apropriados pelo Estado, na partilha indecorosa em que locupletam os árbitros dos destinos dessa terra.

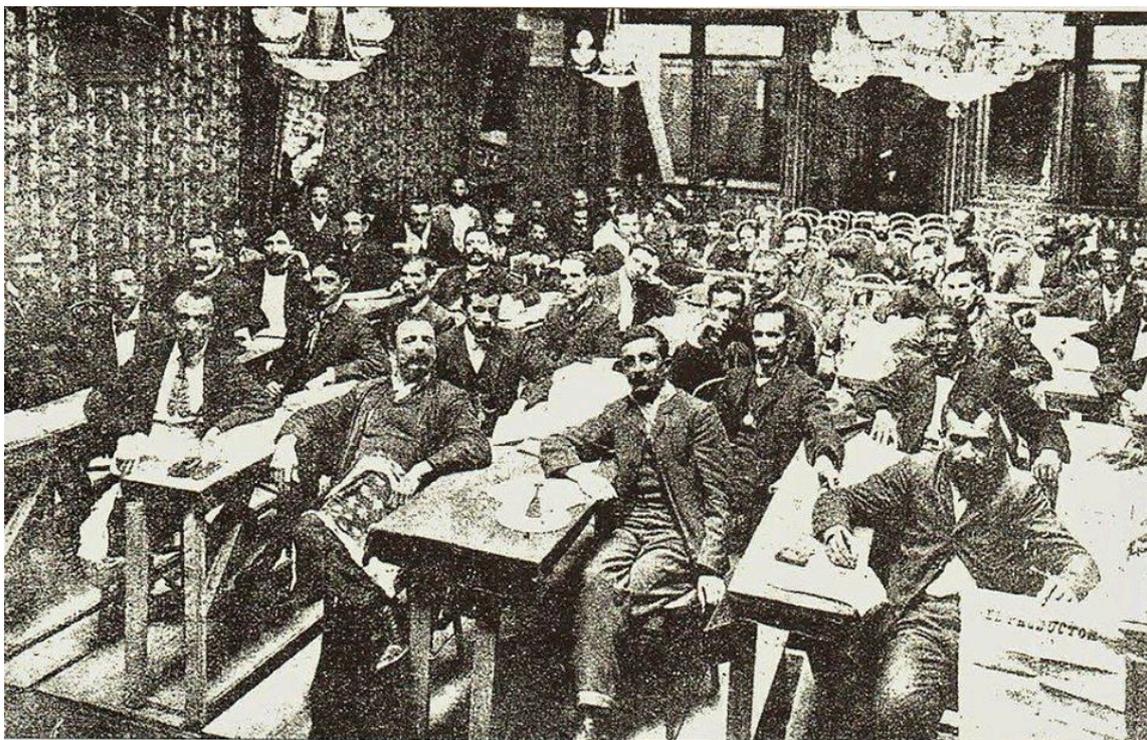
(...) A atitude da polícia provocou a indignação geral e correrias que se seguiram com o começo de depredações que logo se verificaram. Agredidos, assim, os operários invadiram a rua do Ouvidor, largo de S. Francisco e a rua Sete, e uma gritaria infernal se estabeleceu, seguindo o rumor de cortinas de ferro que erma arriadas a patas de cavalos lago das calçadas. O largo de S. Francisco transformou-se, ali por volta de 5 horas da tarde, numa verdadeira praça de guerra. Eram soldados de infantaria e cavalaria, de armas embaladas, guardas civis, agentes e três “viúvas alegres”, cujas sirenes silvaram de maneira ensurdecadora. A notícia do ataque da polícia ecoou logo no largo Rocio e daí a pouco enorme massa de trabalhadores, com uma bandeira vermelha com os dizeres “Justiça e Liberdade!” “Para o bem de todos!” entrou pela rua do teatro, rumo do largo de S. Francisco. Toda a força de polícia se moveu. As escadarias da Escola Politécnica encheram-se; uma ala de guardas civis estendeu-se em linha, impedindo a entrada dos operários, no largo. Era uma gritaria infernal, de “Abaixo o capital!”, viva os operários e a greve geral. Os delegados auxiliares acodem. Os grevistas querem romper a linha e penetrar no largo. O sr. Carlos Reis fala-lhes em nome do chefe de polícia. S. ex. não permite meetings no largo de S. Francisco. Um operário declara que não se trata de meetings, mas de uma passeata. Queriam rodear o largo e tornar ao destino. A polícia acede e a onda se move, volteia a estátua de José Bonifácio e entra na rua do Teatro, ganhando de novo o largo do Rocio. Defronte da Federação, alguns oradores falam, uns aconselham toda a prudência, outra acham que a polícia, exorbitando, dá-lhes o direito de uma reação imediata. Violência com violência, a pena de Talião, perfeitamente cabível no caso.

Depois destes discursos movem-se os operários em bandos que tomam rumos diversos.

ANEXO F - 15 a 22 de abril de 1906 Primeiro Congresso Operário Regional Brasileiro -
Centro Galego, Rio de Janeiro

Fonte:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Confedera%C3%A7%C3%A3o_Oper%C3%A1ria_Brasileira#/media/Ficheiro:Primeiro_Congresso_Oper%C3%A1rio_Brasileiro.jpg Acesso em: 23 de novembro de 2020.



ANEXO G – Painéis do 3º Congresso Operário Brasileiro, realizado na sede da União dos Operários em Fábricas de Tecidos, Rua do Acre, 19, sobrado – Rio de Janeiro 1920



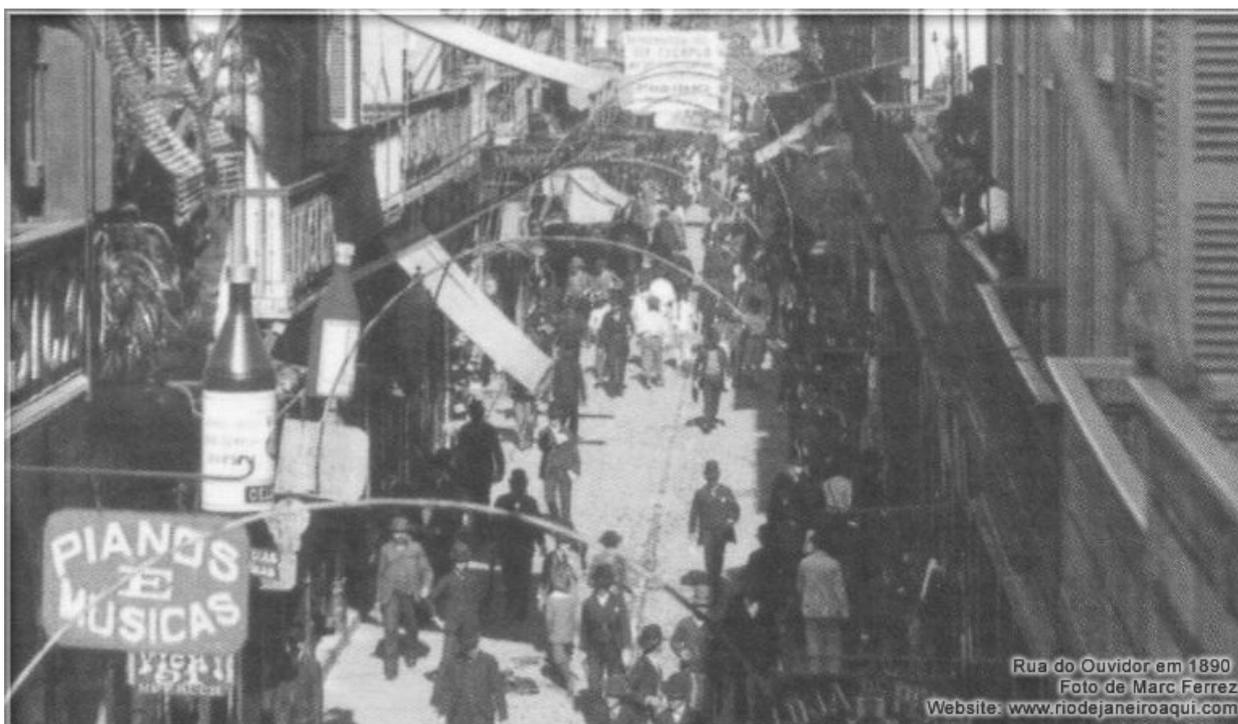
Fonte: RODRIGUES, 1979 pag. 176.



Panela do 3.º Congresso Operário Brasileiro, realizado no sede da União de

ANEXO H – Fotos de Marc Ferrez da Rua do Ouvidor

Fonte: <http://brasilianafotografica.bn.br/brasiana/handle/20.500.12156.1/4742> Acesso: 23 de novembro de 2020.





ANEXO I - Artigo de convocação a organização das mulheres engajadas com a emancipação feminina do Grupo Feminino de Estudos Sociais

as colunas. Asia, da América, da América do Sul, das ilhas de todos os mares, como o valor, como as folhas emissões dos sellos francezes e os do Império.

caso, enviar os do Brazil ou

o e o Jury

cial de um dos trouxe ha dias de Mossoró, no norte, em que se Ulysses Aranha de collocar a imputação no jury a iniciativa e a um grande gaudio igiosas locais.

a mostrar quanto imputativa de que, licano, o Estado Igreja. Não é tal, ue diz a Constituinte: pelo menos a Romana fóra ano de immensas cada vez mais se

o, aqui, em plena lica, o juiz Galisou a escusativa sitivista, que não ry, porque lá está, Cruz, o Christo

nte fez appello á defender a sua porém, deixou a des de ordem mo-

e Mossoró mostra nte do que isto a holicos dos diri-o padre Ulysses pelas autoridades

monstrar esta ousada proposição. E dizer-se que ainda ha associações de classe, entre os operarios municipaes, que querem evitar inevitaveis grèves, desautorizando-as publicamente...

briand adicionando ás suas já extraordinarias qualidades de bacharel, sociologo, chronista e almojado mais a de furador de greves!...
O' manes de François René de Chateaubriand!

Grupo Feminino de Estudos Sociaes

Um manifesto á mulher brasileira

Recebemos e damos á publicidade o seguinte boletim hontem distribuido:

« O Grupo Feminino de Estudos Sociaes, fundado nesta capital em 22 de Janeiro de 1920, propõem-se a aggremiar todas as mulheres emancipadas do Brazil, afim de combater systematica e eficazmente a escravisação clerical, a escravisação economica, a escravisação moral e a escravisação juridica, que asphyxiam, degradam e aviltam o sexo feminino.

O Grupo estudará com carinho e debaterá com ardor os palpitanes problemas da questão social e procurará elevar, por meio de conferencias, congressos, escolas e cursos de sciencias e artes o nivel intellectual e moral de suas associadas, para que se abra assim na muralha negra, tenebrosa e compacta da rotina, do egoismo, da ignorancia e da hypocrisia, de todos os preconceitos e de todas as oppresões, uma brecha, uma fresta, uma frincha por onde livremente irradie um pouco de Vida e do Ideal.

O Grupo aceitará como socias todas as mulheres dignas, sem differenças de raça, nacionalidade, crença ou profissão, desde que estejam de accôrdo com os principios acima fixados e que mensalmente paguem, sem sacrificio, a quota minima de 1\$000. Reúnir-se-ha o Grupo quinzenalmente em assembléa geral, que terá as suas resoluções effe-

ctivadas por uma commissão executiva, que durará um semestre e compor-se-ha de duas secretarias e uma thesoureira.

Companheiras:

Urge elevar, engrandecer, dignificar o nosso sexo, liberal-lo mental e socialmente. Precisamos de combater a escravidão em que sempre nos prenderam, e que tem sido em todos os tempos a causa unica dos desvios moraes da humanidade.

A época contemporanea offerece quadros desoladores de decadencia moral: é o « melindrosismo » feito nota chic nos salões burguezes, é o adulterio estabelecido como regra quasi geral entre gente rica, é a prostituição negregada e infame tornada profissão regulada policialmente. Rolamos para o abysmo da dissolução, da corrupção e do desvario, como outrora na Roma immoral dos Cesares.

Ainda é tempo de reagir, para que se não atinja o enlaidhecimento total. Que as mulheres dignas e honestas se reünam, se agrupem, se fortaleçam e por todos os meios combatam as causas que abastardam a mulher, arruinando a sociedade.

Professoras, funcionarias, costureiras, floristas, operarias em fabricas e « ateliers », trabalhadoras em artes domesticas: Vinde, vinde até nós, que sereis jubilosa e fraternalmente acolhidas! »

ANEXO J - Poemas anarquistas disponibilizados durante a atividade

Fonte: RODRIGUES, 1992, p. 273 – 340.

À Mulher Operária¹⁰⁶

Definhas, carne em flor, nessa estufa doentia
Onde impera o trabalho e reina a tirania,
Onde a Fome, roaz, brama de Sol a Sol.
Brotaste na miséria e estás predestinada
A sofrer, trabalhar e morrer estiolada,
Sem que brilhe em teu seio luz de um arrebol.

Nesse inferno a que foste atirada a Oficina –
A burguesia vil, corruptora, assassina,
Com sólidos grilhões te enleou e te perdeu.
E o infando Capital o teu suor devora,
Como a águia da Legenda espedaçava outrora
A rija carnação do bravo Prometeu.

Para o mundo atual, tu és, unicamente,
A fonte do dinheiro, a máquina inconsciente,
O ventre fértil que produz, a preço vil,
A carne do prazer para os grandes da terra,
A carne do canhão para dar pasto à guerra
E a carne que o industrial devora em seu covil!

Ó mulher infeliz, luta, trabalha, morre!
Mas o sangue, o suor que da frente te escorre
Vai formando esse mar de fúria e indignação
Que há-de emergir, após o cataclismo,
Um mundo mais humano e sem falta de pão.

¹⁰⁶ Raimundo Reis – A Plebe – SP, 22/04/ 1933

Dor antiga¹⁰⁷

Nesta manhã de luz minha alma anseia:
Quisera novos ares, novo ambiente,
E ser como a águia, quando o voo alteia,
Livre, sem leis, sem nada que a atormente...

Quisera ser apenas grão de areia,
A rolar, a rolar na água corrente,
Ser neblina que fulge e se esgazeia,
Subindo...; enorme e fluídica serpente...

Do Céu, do mar, das árvores, da serra,
Uma alegria esplendida dimana,
Enquanto a dor da vida em mim se encerra...

Penso, medito e julgo coisa insana,
Viver a gente, assim, pegado à Terra,
No prosaísmo da existência humana

¹⁰⁷ Maria de Lourdes Nogueira – Voz do Povo, RJ, 13/02/1920

Voz do Povo¹⁰⁸

Povo! que vens sofrendo há seis mil anos,
Acorrentado ao teu próprio desleixo!
Rolaste da Montanha qual um seixo
Que o tempo arremessou para os arcanos...

Tu fizeste a grandeza dos tiranos;
- Eles te retorceram, - débil freixo!
Sendo como és do mundo, o férreo eixo,
Por que não sais da brenha dos enganos?!...

Depois de tanto mal, tanta miséria,
Urge tornar a vida alegre e séria,
Banir do sonho o pesadelo atrás!...

Ninguém melhor que tu, ó povo altivo,
Pode mostrar que a dor tem lenitivo,
- Mas, precisas primeiro erguer a Voz!

¹⁰⁸ Lírio de Resende – Voz do Povo, RJ, 25/02/1920

A Greve¹⁰⁹

Nasceu um dia, d'um peito
- A ideia de revolta do oprimido -
Desenvolveu-se e, aos poucos foi gemido
De dor e grito d'ira sem feito.

Após se fez palavra, ardente, clara,
Teve aspetos leais e d'expansão
Em expansão - moveu um batalhão
De livres d'onde escravos só achara.

Foi greve enfim e percorrendo as praças
Levada por um sol rubro, sem peias
Venceu - Chamando a si as grandes massas.

Uma "etapa" de menos na jornada,
Um passo em frente a mais - para as Ideias,
- Mais um caixote para a barricada!

¹⁰⁹ Max Vasconcelos - A Verdade, RJ, 15/02/1919 - ano 2, n° 22

A Paz¹¹⁰

Não mais nossos ouvidos da metralha
Ouçam a voz, os ecos pavorosos;
Cesse para sempre o ruído da batalha
O fragor dos combates sanguinosos.

Não mais da guerra a lúgubre mortalha
Traga no bojo crimes horrorosos;
Armas deponha a gente que trabalha,
Por ódios dividida, venenosos.

Volte de novo aos teares, à charrua,
Às sementeiras, prélio já esquecido,
A hoste da fome, esfarrapada e nua.

Potente, um grito então vibre na terra,
Da nova gente popular nascido:
Paz entre nós! Guerra aos senhores, Guerra!

¹¹⁰ Daniel de Montalvão – Voz do Povo, RJ, 01/05/1920

Pontos de Vista¹¹¹

Quando o Guilherme Guinle se refere
Ao que lhe podem os trabalhadores,
Desdobram-se os abismos d'Alighieri:
- O pedido fulmina, meus senhores!

Mas quando a nossa imprensa em miserere
Põe-se a chorar deste comércio as dores
Que a greve causa... O abismo se transfere,
Há no caso uma troca de valores.

Guinle declara que não é um louco;
Quer que o comércio vá perdendo um pouco,
Que é crime dar mais pão a quem trabalha...

E o comércio, afinal, em gesto rude,
Confessa que já vai perdendo tudo
Porque Guinle não cede uma migalha!

¹¹¹ Cottim (pseudônimo) - A Plebe, SP, 05/02/1921

A Igreja e a Escola¹¹²

- Donde vens tu, mulher, como a desgraça esqualida?

Que precoce velhice em tua fronte alveja?

Quem és tu? Donde vens, mísera, tão pálida?

- Eu sou a Ignorância e venho da Igreja!

- E tu, bela mulher, rosa alegre e pura.

Que ostentas no semblante a seiva das corolas,

quem és tu? Donde vens, pujante criatura?

- Eu sou a Educação e venho das escolas!

¹¹² Castro Fonseca – A Lanterna, SP, 14/02/1914

Monstro Pressago¹¹³

Esta ave lobrega, a noturna harpia
Do obscurantismo; este o milhafre insano,
Em cuja hediondez se compendia
O poder temporal do Vaticano!

Quando a coruja atroz da hipocrisia
Enche com o risco Alvar, alvar e ufano,
A Terra entregue à Inquisição sofria,
Treme, aterrado, o Pensamento Humano.

Tudo na sua voz são maus – agouros!
Seu aloucante olhar tem o hipnotismo,
Dos Martírios cruéis, dos servedouros!

Foge, Brasil, a este dilema fero:
Clero – coruja do analfabetismo,
Coruja – imagem do Porvir... com o Clero!

¹¹³ Carmem d'Avila – A Lanterna, SP, 26/09/1914

No Silêncio das Selvas¹¹⁴

Na negra solidão deste degredo infinito,
Neste recanto agreste onde a malária impera
Numa angustia ferina e atroz que desespera,
A vida a pouco e pouco se vai, além, sumindo.

Em meio da mata brava Razão prolifera
Medra, se concretiza e, alegre, vai florindo.
O vergel do futuro, esperançoso e lindo
Com os furtos da Verdade acena a quem espera.

Bondoso e revoltado, o coração ferido
Prosseguirei na luta heroica e destemido
Bradando altivamente: - Abaixo a tirania!

Além já se divisa o Sol da Redenção
Que um passo marcará na humana Evolução,
É o sol da liberdade, a sublime Anarquia!

¹¹⁴ Domingos Braz, escrita no campo de concentração do Oiapoque – Clevelândia, 1925, Reproduzido no jornal anarquista A Plebe, 12/02/1927

Dois Homens¹¹⁵

São dois homens: o peixeiro
e o sapateiro, dois esfarrapados,
que andavam pelo humano formigueiro,
entre os arranha-céus avermelhados.

Mas tinha dentro deles um braseiro
de sonhos, de esperanças, de cuidados;
Confraternização ao mundo inteiro,
Não mais homens à fome condenados.

“Todo poder que pensa em melhorar a terra,
deve morrer!” – disseram os felizes,
contando os seus milhões ganhos na guerra.

Então no cárcere há já quase sete
anos e vão morrer os infelizes...
Eis a história de Sacco e de Vanzetti!

¹¹⁵ - Moacyr Marques – A Plebe, SP, 28/05/1927. Em agosto de 1927 Sacco e Vanzetti foram eletrocutados nos Estados Unidos. Meio século depois o governo estadunidense declarou suas inocências.

O Barco do Ideal¹¹⁶

Noto grande divergência,
Falta de esforço e vontade
Nos homens de competência
Que propagam a igualdade.

Sou bastante pessimista,
Tenho desânimo até;
Pois vejo o barco anarquista
Rumando contra a maré.

Assim vamos dar à costa
Ou n'algum despenhadeiro...
E a culpa – que mais desgosta,
Cabe somente ao barqueiro.

Barqueiros: somos nós todos
Que aspiramos liberdade
Falta unir meios e modos
De vencer a tempestade...

O roteiro está traçado
Sigamos nosso programa.
Num esforço coordenado
O barco sairá da lama.

Porém, se no barco agirmos
Cada qual para seu lado
Antes do porto atingirmos
Ele terá naufragado ...

¹¹⁶ Lírrio de Resende - A Plebe, SP, 08/07/1922

A Fumaça da Fábrica¹¹⁷

Seu escuro pendão da fábrica a fumaça
ergue, e fala talvez, buscando o azul vazio:
- Belo é o trabalho, mas a recompensa é escassa,
e escasso é o pão, o lar é pobre, e há fome, e há frio.

Destes malhos brutais mesclado aos ecos passa
Um gemido de dos; a cada rodopio
De potes ou moitões uma queixa se enlaça,
E uma blasfêmia aos céus, dali partida, envio.

O fogo, de onde vim, aí dentro em cada rosto
ressalta obscura angústia, alumia um desgosto...
com que vagar, porém, hoje me aprumo e elevo!

Estranho mal-estar como um torpor, me invade...
Deve ser deste ar frio o peso da humanidade,
da humanidade... ou talvez das lágrimas que levo.

¹¹⁷ Alberto de Oliveira – O Sindicalista, RS, 24/10/1925

Primeiro de Maio¹¹⁸

Dia Grande e Cruel à memória Operária,
Hinos Brancos de Paz, hinos Rubros de Guerra,
A Bandeira do Amor que se faz incendiária...

Data fatal que em si ao mesmo tempo encerra,
A promessa do bem ao coração do Pária
E juramentos do ódio aos senhores da Terra!

Olha além num horizonte vago,
Num sonho em que sendo um Mundo Anarquista
Ou se lembre talvez os mortos de Chicago?

Grande marco miliário à suprema conquista
Da Paz, Ideal onde se esplaina o lago
Verde Azul da Concórdia a consular a vista...

Calendário! O Sol que te ilumina seja
O último a Iluminar as grades da Prisão
Os muros do Quartel e as fachadas da Igreja;

E amanhã, ao brotar do grande Astro o clarão,
Que os seus raios Triunfais o Homem por fim se veja
Sobre a terra, a cantar, liberto do Patrão.

¹¹⁸ Max de Vasconcelos – A Época, RJ, 01/05/1913

1º de Maio¹¹⁹

Burgueses! Esta data a que chamais
De ‘festa do trabalho’ nos sugere
A mão capitalista que noz fere;
Os monstros que tem uivos de chacais.

Vós que sois carnicheiros animais
De um inverno pior que o D’Alighiere
Tremei da mão inerme que desfere
No espaço a trajetória dos punhais!

Um dia que eu pressinta estar mais perto
Dos que julgais, vereis um dique aberto
E um turbilhão que o próprio céu aterra;

Mar vermelho das lágrimas choradas,
De todas vossas iras abafadas,
Do sangue que espalhastes pela terra!

¹¹⁹ Affonso Schmidt – A Vanguarda, SP, 27/04/1921