

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA PRÁTICAS EDUCACIONAIS (LIPRE)

MARCELO LUIZ DA COSTA

Princípios políticos de liberdade: prática pedagógica libertária em São Paulo (1912-1919)

São Paulo

2011

MARCELO LUIZ DA COSTA

Princípios políticos de liberdade: prática pedagógica libertária em São Paulo (1912-1919)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Carlos Bauer de Souza.

São Paulo

2011

Costa, Marcelo Luiz da

Princípios políticos de liberdade: prática pedagógica libertária em São Paulo (1912-1919)./ Marcelo Luiz da Costa. 2011.

215 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE-Educação, São Paulo, 2011.

Orientador (a): Prof. Dr. Carlos Bauer de Souza.

1. Educação libertária. 2. Anarquismo. 3. Pedagogia libertária.
- I. Souza, Carlos Bauer de

CDU 37

BANCA EXAMINADORA

Comissão:

Prof. Dr. Silvio Donizette Gallo – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

(Membro Titular)

Prof. Dr. Celso do Prado F. de Carvalho – Universidade Nove de Julho - UNINOVE

(Membro Titular)

Prof. Dr. Carlos Bauer de Souza – Universidade Nove de Julho – UNINOVE

(Orientador)

Prof. Dr. Julio Gomes Almeida – Universidade Cidade de São Paulo – UNICID

(Suplente)

AGRADECIMENTOS

Em nossa trajetória pessoal – individual – somos tributários, inegavelmente, de um número quase sempre não imaginado de pessoas e circunstâncias. Este trabalho não teria sido possível sem o concurso do Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – CME-FEUSP, que custodia os registros da Escola Moderna, cuja acolhida e assistência me foram oferecidos por Fernanda Pedrinelli. Ela, com muita paciência, orientou minhas visitas de pesquisa aos arquivos do Fundo João Penteado; igualmente, contei com a imensa atenção e disponibilidade do Centro de Documentação e Memória da Universidade Estadual Paulista – CEDEM, por meio de Sandra Moraes, onde pude consultar vários números dos jornais operários anarquistas. Agradeço, também, à equipe do Arquivo Edgard Leuenroth, pelo seu caráter prestativo que, muitas vezes, se torna fundamental quando temos um grande número de fontes a consultar, empregando para isso um período mais ou menos extenso de horas, de visitas, requerimentos, fichas etc. Importa ainda neste âmbito lembrar o acesso facilitado que tive ao inventário do fundo João Penteado na Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, na Unidade Especial de Informação e Memória – UEIM, o que me permitiu a escolha dos itens do acervo julgados vitais para efeitos desta investigação.

Estão, certamente, de alguma forma, inseridas neste trabalho, as contribuições das aulas, grupos de estudo e reuniões efetivadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove Julho – PPGE-UNINOVE. Assim, faço aqui meus agradecimentos a todos os seus professores, à direção do programa e à bolsa que nos deu condições para levar a termo os estudos de mestrado. Quero, ainda, agradecer, especialmente, ao Prof. Dr. Carlos Bauer, por pelear comigo, me orientando, incentivando e auxiliando com o compromisso de um verdadeiro companheiro, cobrando-me dedicação e esforço, ensinando-me, afinal, que uma dissertação, ainda que modesta como seja a minha, requer leitura, reflexão e escrita.

Sou grato à Profa. Márcia Kay, que me incentivou a iniciar um projeto de mestrado, quando isso para mim era ainda um sonho distante; ao colega Nelson Solha, ao Diego Paladini e ao Alessandro Mattos, entre outros, que me ajudaram a persistir mesmo quando apareceram dificuldades de todo tipo, reveladas em conversas após as reuniões e aulas, dentro e fora do espaço acadêmico. E, claro, ao trabalho essencial da banca examinadora, desde o exame de qualificação, nas figuras do Prof. Dr. Celso Carvalho, Prof. Dr. Julio de Almeida e do Prof. Dr. Silvio Gallo, pela disposição em lerem esta pesquisa, nos sugerir caminhos e apontar insuficiências.

Outras pessoas me deram seu apoio incondicional na forma de afeto e estímulo. Por isso, agradeço à minha esposa, Samanta Ferreira da Costa, que acompanhou os momentos de angústias, aflições e ansiedades, me sustentando sempre; à minha filha, Alice Ferreira da Costa, de apenas 2 anos, por refazer minhas energias com seu sorriso e sua entrega tão pura e gratuita; à minha mãe, Elizabeth da Costa, ao meu irmão Marcio Costa, que me auxiliou na impressão final, bem como a toda minha família, sem a qual nos faltaria essa torcida para um resultado bem sucedido.

RESUMO

Este trabalho visa o estudo das principais atividades desenvolvidas enquanto práticas pedagógicas na Escola Moderna de São Paulo, experiência do movimento anarquista brasileiro, entre 1912 e 1919. A pedagogia libertária, que deitou raízes no socialismo e no anarquismo europeus, teve impactos no Brasil com a presença de imigrantes estrangeiros, no entanto, o seu desenvolvimento histórico contou com a militância de brasileiros ou estrangeiros aqui radicados. Para tanto, são levantados os caminhos históricos percorridos pelo movimento operário brasileiro, detectando como alguns dos seus marcos, o Primeiro Congresso Operário Brasileiro, de 1906, os intentos da implantação de escolas operárias, livres ou racionalistas, em geral, desde o fim do século XIX e, em particular, no início do século XX, bem como o contexto histórico da época do surgimento da Escola Moderna, criada pelos anarquistas como modelo e que teve à frente João Penteadado, professor anarquista oriundo do interior paulistano. Os registros das tais práticas estão noticiados no jornal escolar *O Início* e no *Boletim da Escola Moderna*. Esses registros desvelam não apenas a presença da ideologia anarquista naquela educação, mas também os mesmos meios de ação também empregados pelo movimento, como a conferência e a manifestação pública, além das atividades evidenciarem os princípios libertários que, desse modo, pela mão dos núcleos anarquistas internos, adquiriam sua condição de existência em solo nacional.

Palavras-chave: educação libertária; anarquismo; pedagogia libertária

ABSTRACT

This research aims to study the main activities developed while teaching practices in the Modern School of São Paulo, Brazilian experience of the anarchist movement, between 1912 and 1919. The libertarian pedagogy, which took root in European socialism and anarchism, had impacts in Brazil with the presence of foreign immigrants, however, its historical development had the militancy of brazilians or foreigners settled here. To do so, are raised, historic paths traveled by the brazilian labor movement, detecting some of its landmarks, the First Brazilian Worker's Congress in 1906, the intent of the implementation of school workers, free or rationalists, in general, from the late nineteenth century and, in particular, in the early twentieth century, as well as the historical context of the rise time of the Modern School, founded by anarchists as a model and had to face John Penteadó, a professor anarchist coming from the interior of Sao Paulo. Records of such practices are reported in the school newspaper The Beginning and Modern School Bulletin. These records disclose not only the presence of anarchist ideology that education, but also the same means of action also employed by the movement, as the conference and the public demonstration, in addition to the activities highlighted the libertarian principles that, therefore, by the hand of the inner core anarchists they acquired their condition of existence on national soil.

Keywords: libertarian education, anarchism, libertarian pedagogy

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

AEL – Arquivo Edgar Leuenroth

AIT – Associação Internacional de Trabalhadores

CEDEM – Centro de Memória e Documentação da Universidade Estadual Paulista

CME-FEUSP – Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

COB – Confederação Operária Brasileira

PPGE-UNINOVE – Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho

UEIM-UFSCAR – Unidade Especial de Informação e Memória da Universidade Federal de São Carlos

UNICAMP – Universidade de Campinas

ÍNDICE

	PÁGINA
INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 – PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DA PEDAGOGIA LIBERTÁRIA.....	21
CAPÍTULO 2 – ANARQUISMO E EDUCAÇÃO NO BRASIL DO INÍCIO DO SÉCULO XX.	57
CAPÍTULO 3 – PRÁTICA PEDAGÓGICA LIBERTÁRIA EM SÃO PAULO (1912-1919).....	97
CAPÍTULO 4 – A ESCOLA MODERNA E SEUS PROTAGONISTAS.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS OU OS PRINCÍPIOS LIBERTÁRIOS EM AÇÃO.....	152
REFERÊNCIAS E OBRAS DE APOIO.....	159
ANEXOS	173

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa refere-se ao estudo da experiência pedagógica libertária em São Paulo no início do século XX. A educação libertária constituiu o projeto do movimento anarquista, iniciado no século XIX, na Europa, tendo impactos no Brasil, especialmente, através de imigrantes portugueses, italianos e espanhóis.

Embora no Brasil tenham recebido fiscalização e até mesmo influência da ação do Estado, as escolas libertárias não pertenceram aos sistemas escolares, consistindo em práticas marginais e não formais, relativamente, ao fenômeno educacional brasileiro.

O modelo referido aqui para a educação libertária vem da pedagogia libertária, formulada a partir das críticas do socialismo à dominação burguesa na sociedade capitalista do século XIX. Naquele contexto se esboçou um projeto educacional na Primeira Associação Internacional dos Trabalhadores. O educador francês Paul Robin (1837-1912), um dos seus participantes e, como muitos socialistas, crítico dos sistemas escolares, de origem liberal-burguesa, foi o inspirador de Francisco Ferrer (1859-1909), educador catalão criador do modelo das Escolas Modernas, cuja fundação da primeira se deu em 1901 em Espanha.

A proposta educacional anarquista baseou-se nos postulados da educação integral e do ensino racional. Destacam-se, neste sentido, alguns princípios como a concepção integral do ensino, que deveria ser teórico, prático, intelectual e moral, em que são desenvolvidas atividades de trabalho manual; também uma educação anti-autoritária, como queria Bakunin, um dos pensadores do ideário anarquista, cuja relação professor-aluno fosse natural, espontânea e livre, em lugar de uma relação de poder; a instrução deveria ser científica, racional e não dogmática, ou uma mera doutrinação para proselitismos de todo tipo. (LIPIANSKY, 2007, p. 7-15)

Após o fuzilamento de Ferrer em Barcelona, por forças da repressão em 1909, foi criada uma Comissão Pró-Escola Moderna e anarquistas brasileiros (dos quais muitos imigrantes) empenharam-se na fundação desses institutos. A Escola Moderna nº 1 de São Paulo¹ foi fundada em 13 de maio de 1912, por João Penteadado (1877-1965). Em 1913, é criada a Escola Moderna nº 2 por Adelino Tavares de Pinho (Silva, 2009). Houve núcleos no sul do país, no nordeste e no interior paulista.

A perseguição em terras brasileiras não tardou e em 1919 a escola moderna no. 1 foi um de seus alvos. Nos anos 1920, durante o governo Arthur Bernardes, a repressão aos anarquistas e, de resto, aos movimentos de esquerda, no contexto da chamada “questão social”, foi crescente. Outros fatos completam o quadro histórico, tais como o movimento tenentista, especialmente, a completa falência do governo em deter a Coluna Prestes, a polarização político-ideológica no plano interno e externo causada pela ascensão dos fascismos, além das lutas do movimento operário.

Alguns Centros de Cultura Social fundados pelos anarquistas na década de 1930 representaram força de resistência no regime varguista, de caráter fascista. Em São Paulo, a partir de 1920, portanto, muitas escolas modernas fecharam, havendo deportações, prisões e mortes de militantes. O movimento das escolas modernas perdia sua efervescência dos anos 1910. A escola moderna no. 1 perdurou até 1958, em cujo período adotou várias denominações, sucessivamente: Escola Nova e Academia de Comercio Saldanha Marinho, o que, por si só, além do fato de estar sob a direção, por muito tempo, de João Penteadado, não se pode ter como garantia de uma longa vida do seu caráter libertário anarquista.

Desse modo, esse estudo pretende trazer à tona os resultados de nossas pesquisas junto aos arquivos da Escola Moderna no. 1, bancos de teses, dissertações, consultas bibliográficas e tecer algumas considerações acerca dos princípios libertários anarquistas transfigurados em prática pedagógica no Brasil, em particular, em São Paulo, entre 1912 e 1919.

¹ A Escola Moderna no. 1 foi dirigida por João Penteadado, seu fundador. Os registros dessa experiência compõem um fundo documental do Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – CME-FEUSP.

Procurando não negligenciar os estudos já existentes sobre tal experiência, nosso objetivo foi tão somente explorar e desenvolver um aspecto, qual seja o do significado que assumiram tais princípios na realidade brasileira, de modo geral e no contexto do movimento anarquista.

Embora não seja exagerado dizer que o movimento anarquista, como um todo, tenha carregado em si um pedagogismo subjacente, pela grande importância que atribuía ao papel da propaganda, das conferências, do teatro e das escolas na “emancipação do proletariado”, conforme frequentemente afirmava, nosso foco de atenção está na modalidade escolar, isto é, nas atividades da escola libertária.

Com este intuito, no capítulo 1, procuramos esboçar os princípios fundamentais que presidiram a pedagogia libertária, a qual já se esboçava desde a Primeira Internacional – Associação Internacional de Trabalhadores-AIT – com a cisão entre anarquismo e comunismo, que colocou em lados diferentes – e acredito que não opostos – Proudhon e Marx, num determinado momento, noutro, este e Bakunin. O fato é que entre o fim do século XIX e começo do XX podemos identificar experiências no Brasil sob a inspiração do espectro amplo do socialismo e do anarquismo.

Mas isso não representou um mero transplante de idéias e projetos, saídos pela cabeça e pelas mãos de imigrantes utópicos. Não. As experiências libertárias envolveram militantes brasileiros, como João Penteadó, professor jauense que assumiu a direção da Escola Moderna desde a primeira hora e cujo pensamento, embora anti-clerical, não redundava em ateísmo; ou ainda estrangeiros radicados não apenas no solo como nas questões nacionais, em perspectiva anarquista, que significava não a reprodução mecânica de idéias em outro espaço geográfico que não o seu de origem, mas, simultaneamente, a consideração de questões locais, específicas do contexto histórico em que vicejavam os ideais, do mesmo modo como a observação solidária da trajetória universal dos humanos, vistos sob um olhar internacionalista e fraternal, que não podia admitir segregacionismo nem sectarismo ou os dogmas de qualquer ortodoxia. Acrescente-se a isso o fato de os anarquistas darem os braços a quem lutasse pela liberdade, contra a nobreza dos padres ou o autoritarismo do Estado, até o ponto em fosse visível a não violação dos seus princípios de base.

É isso mesmo! O anarquismo no Brasil comportou, claro, as influências do ideário libertário gestado na Europa e uma apropriação que não se pode afirmar isenta de algum ecletismo. Estava presente, no entanto, a preocupação perene com a problemática educacional. Prova disso, como procuramos salientar no capítulo 2, é que a iniciativa da Escola Moderna não se constituiu como um episódio surpreendente, não previsto, de aspecto anômalo ou exótico dentro do movimento anarquista, mas como parte dele, efeito de sua pujança, verificada em duas décadas de ação do movimento operário brasileiro.

As práticas da escola de Penteadó não precisaram de fórmula extraordinária. Cabia, por um lado, desenvolver um ensino baseado nas ciências naturais, científico e laico, por outro lado, trabalhar na emancipação das consciências – emancipação intelectual do proletariado, que seria tão necessária ou mais que a emancipação econômica, talvez aí uma diferenciação em relação ao projeto revolucionário comunista – não “falseando a história”, ensinando ainda outra história, num fenômeno de educação informal, por exemplo, nas festas escolares, que revelasse as relações sociais de dominação, que perduravam e contra as quais se deviam erguer os proletários.

E, utilizando-se da prática das manifestações do 1º de Maio, da lembrança do 18 de Março, data das lutas da Comuna de Paris, ou, no Brasil, da memória de Tiradentes, transformado em mártir libertário, do 13 de Maio, dia da abolição da escravatura ou a lembrança dos princípios liberais da República, os anarquistas, como apuramos no capítulo 3, introduziam, ainda que não lhes fosse claro, uma visão da história “vista de baixo”, uma perspectiva que denunciava o Massacre dos Trabalhadores de Chicago, a morte de Ferrer; e o lado dos vencidos e oprimidos.

Demo-nos conta do caráter profundamente libertário das práticas realizadas nas festas escolares, com a apresentação dos alunos, entoação de hinos e cantos, todas ligadas ao cultivo da memória operária e anarquista, fora da sala de aula, principalmente, ao notarmos que naquele mesmo momento histórico as práticas do movimento eram as mesmas: nas festas havia conferências, manifestações em torno das datas comemorativas, lembranças dos massacres, das lutas, repressões, em tom de protesto – já que não havia o que se comemorar.

Ao depararmos com as atas do primeiro e do segundo congressos operários brasileiros, em torno da Confederação Operária Brasileira – COB, respectivamente, de 1906 e 1913, observamos que os trabalhadores elegeram como meios de ação a greve, a conferência e as manifestações públicas, ou seja, havia então uma incrível conexão das práticas escolares com as ruas e o sindicato.

E os princípios libertários? Teriam mesmo expressado aqui um fenômeno, ao mesmo tempo, importado e eivado de certo exotismo? E as práticas escolares, uma vez sintonizadas que estavam com as práticas libertárias, foram, do mesmo modo, irrealistas e deslocadas do contexto em que se efetivaram? Sem qualquer ambição, evidentemente, de responder a tais questões e encerrar este ou outros debates, mas, ao contrário, trazendo alguns apontamentos para uma maior problematização, buscamos alguns elementos ligados ao contexto nacional, com os quais dialogaram os protagonistas da Escola Moderna – capítulo 4 – para somente depois tecer pequenas considerações acerca da presença dos princípios libertários nas práticas escolares.

Ao consultarmos alguns dos principais periódicos libertários nas duas primeiras décadas do século XX, observamos que os grupos militantes não se sentiram por todo o tempo deslocados ou fora de lugar, senão por considerarem o atraso em que vigia a república brasileira, do ponto de vista institucional, relativamente à utopia do comunismo libertário, ainda que as classes dominantes entendessem a agitação anarquista como coisa exclusiva da estrangeiros, como afirmou Hardman. (HARDMAN, 1984, p. 60) Estes, muitos dos quais ambientados no Brasil desde a infância, lutavam pela “conscientização das massas”, procurando livrá-las dos discursos das campanhas eleitorais, sobretudo no ambiente urbano, ao passo que o coronelismo imperava com as fraudes dos pleitos. Além disso, os militantes aqui viviam numa circunstância terrível em que a “questão social era caso de polícia”.

De todos os lados, observamos os princípios libertários em pleno vigor e com pleno sentido no contexto brasileiro. Assim, as práticas pedagógicas de um ensino racionalista e científico, como as da Escola Moderna, por um lado, se associavam ao contexto interno de escassez ou ausência da escola primária pública, em que muitos institutos religiosos atuavam numa educação dogmática; por outro lado, diante da possibilidade da construção de um sistema público de ensino que furtaria aos proletários os seus filhos, com a ideologia da pátria, ante o internacionalismo e a solidariedade, ou da educação moral nos princípios burgueses,

como o individualismo liberal, em lugar da defesa do indivíduo livre e da ação direta, conforme prescrevia o acratismo, os anarquistas optavam por uma escola que fosse marcada pelos valores e pelas tradições operárias, das suas lutas e bandeiras, em que o 7 de setembro não seria a lembrança da nação, da barreira do nacionalismo disfarçado de patriotismo – já que a pátria não está acima da identidade de classe e da solidariedade humana – mas da luta pela liberdade.

1.1 – Pressupostos teórico-metodológicos

Este estudo se insere no âmbito da história da educação, em cujo campo, como lembra Miriam Jorge Warde, a ciência histórica e a pesquisa educacional andaram apartadas por muito tempo, de tal forma que não é possível pensar que os impactos de tendências na primeira, incidam na segunda. E as tendências nas pesquisas em educação no Brasil, entre 1971 e 1984 não tiveram a pesquisa histórica como base. (WARDE, 1984, p. 4-6)

As primeiras escolas históricas – a primeira escrita da história sob o método científico – foram influenciadas pela visão positivista do conhecimento histórico. Na Alemanha, esse espírito de crença na objetividade do conhecimento que, por isso mesmo, adquire uma dimensão de infalibilidade, esteve presente no método de crítica das fontes históricas postulado por Leopold Von Ranke. Na França esse mesmo movimento se deu a partir de 1876, com o manual *Introdução aos Estudos Históricos*, de Langlois e Seignobos.

O fato é que a historiografia fundada em tais moldes deu origem a uma história baseada nos fatos do Estado ou do governo, de seus governantes e líderes, ou seja, uma história em que, junto aos atores, não estavam incluídas as camadas populares. Esta perspectiva tradicional oferece uma visão de cima, no sentido de que tem sempre se concentrado nos feitos dos grandes homens, estadistas e generais, restando ao resto da humanidade um papel secundário no drama da história. A história tradicional, portanto, se constituiu de início como uma história eminentemente política. Desse referencial teórico-metodológico se distanciou um novo paradigma do fazer da escrita da história, surgido com a revista *Anais de História Econômica e Social*, em 1929 – os *Annales* – sob a direção de Lucien Febvre e Marc Bloch. (BURKE, 1992, p. 10-15)

O pressuposto tradicional se baseava numa narrativa dos acontecimentos individuais e/ou de curta duração, rejeitada pelos *Annales* como não mais que “a espuma nas ondas do mar da história”, ou seja, deveriam ser examinadas as estruturas econômicas e sociais, que condicionam os acontecimentos individuais, já que os *Annales* propuseram uma história “econômica” e “social”, ou seja, uma perspectiva que pudesse abarcar os trabalhadores, as pessoas comuns e, enfim, o conjunto da população como agentes dessa história e, portanto, não como pessoas “sem história”, conforme a abordagem tradicional. Quando usar aspas identifique o autor das frases ou palavras. (BURKE, 1992, p. 16)

Com os *Annales*, a perspectiva de uma “história social” se estabeleceu. Mas, o que equivaleria a fazer uma “história social”? Ora, se, por exemplo, para Ranke, a história dos povos era a história dos Estados nacionais, baseada nas ações de governantes, para os historiadores sociais são as insurreições, as revoltas camponesas, as greves, o movimento operário e as reivindicações populares que trazem as mudanças políticas. Enfim, a história social surgiu numa inversão da ótica do historiador, trazendo elementos até então invisíveis ou no “porão da história”. (IDEM, IBIDEM p. 16)

A nova história introduzida com os *Annales* teve como um de seus pressupostos uma história totalizante, isto é, a elaboração do relato histórico precisaria abarcar o conjunto da experiência dos homens, em seus aspectos econômico, social, político e cultural. Essa característica favoreceu a abertura e a constituição do campo de abordagem de uma história social. Nessa direção, em 1966, o historiador Edward Thompson escreveu no *The Times Literary Supplement* um artigo intitulado “The History from Below” (A história vista de baixo), em que descreve o viés de abordagem da história social, na medida em que, contrariamente às abordagens tradicionais, da história oficial, todo o movimento do cotidiano, dos trabalhadores, da cultura popular, constituía uma história negligenciada e esquecida. (BURKE, 1992, p. 39-41)

A perspectiva da história tradicional, que ressalta a figura dos grandes homens e seus atos, teve impacto na história oficial largamente difundida e só com muita dificuldade se poderia dizer o mesmo acerca da perspectiva da história social. Se, por um lado, poder-se-ia dizer que tais visões e teses sobre a nossa história nacional já foram amplamente combatidas e até mesmo superadas por uma nova historiografia e inúmeros exemplos se poderia elencar, neste aspecto, por outro lado, para o campo da história da educação, seria, talvez, arriscado

afirmar que os efeitos de uma abordagem histórica tradicional não puderam ser sentidos. Enquanto a periodização da história nacional é balizada em fatos políticos e nos grandes líderes – como a “Era Vargas” – os manuais de história da educação mais tradicionais não deixaram de destacar, da *Ratio Studiorum* ao Escolanovismo, a centralidade das idéias pedagógicas e dos *grandes educadores* consagrados pelo discurso oficial – como foi o caso, por exemplo, de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.

Poder-se-ia, no entanto, apontar o desenvolvimento da história da educação não formal, dos estudos sobre a relação dos movimentos sociais com a educação, da história da educação popular, entre outras temáticas, como as que figuram entre as elaborações presentes nas pesquisas em história da educação, que dialogam com a perspectiva aqui adotada.

Neste sentido, pode-se citar como práticas educacionais marginais enraizadas nas camadas populares a educação libertária anarquista nos anos 1910 e pesquisadores como Carlos Bauer (2009), que estudou os princípios educacionais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST ou como Celso Beisiegel (1964, 1974), Maria Malta Campos (1975, 1983), Vanilda Paiva (1973) e Marília Sposito (1984) que elaboraram trabalhos pioneiros focalizando a participação popular na educação e a luta pelo ensino público em São Paulo, são exemplos ou de uma perspectiva da história social ou de temas o problemas em seu redor.

O desvendamento desta experiência, por isso, requer a sua contextualização histórica, o que equivale a observar, passo a passo, as circunstâncias e contingências que conheceu, para captar as nuances de seu desenvolvimento histórico, recorrendo, para isso, não apenas aos seus princípios fundadores, de origem estrangeira, da pedagogia ferreriana, mas acorrendo ao seu entendimento, o contexto brasileiro.

Os documentos e vestígios das práticas da Escola Moderna no. 1, que funcionou no início do século XX na zona leste da capital paulista, estão sob custódia do Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – CME-FEUSP. Lá podem ser encontrados, desde a documentação pessoal de João Penteadó, como cartas, produção intelectual na forma de poesias, peças teatrais, assim como os registros escolares da escola. O estudo de tal documentação, especialmente, os programas das atividades, o jornal *O Início*, que, como o *Boletim da Escola Moderna* das escolas ferrerianas, constituía o espaço de expressão livre dos estudantes, dão sinais de ações do cotidiano

escolar. Também, relatórios feitos pela direção da escola – João Penteadó – ao poder público, bem como documentos relativos às prisões de Penteadó e de repressão sobre a escola, em particular, no ano de 1919, quando houve grande perseguição ao anarquismo, são ricos relatos da trajetória dessa experiência no âmbito de uma educação pautada por um movimento social de resistência e contestação.

Assim sendo, como já exposto anteriormente, é de especial interesse a análise histórica documental, dentro do arcabouço teórico-metodológico da ciência histórica, baseada nos procedimentos de crítica externa e interna da fonte primária. A crítica externa procura localizar aspectos que envolvem a produção do documento, buscando o seu sentido de sua existência dentro de um encadeamento dos fatos. Dados e informações sobre as circunstâncias às quais se subordina o documento orientam a sua “leitura”. Mas, embora esses termos se relacionem com conceitos cunhados desde o nascimento da ciência histórica, o trabalho com a análise de textos envolve um número maior de aspectos que dão ao procedimento uma dimensão complexa, da qual a profundidade não se pretende aqui, nem de longe, esgotar.

Segundo Cardoso e Vainfas, já aquele manual “criticava os que liam os textos ‘com a preocupação de neles encontrar informações diretas, sem o cuidado de recriar mentalmente as operações que se deveriam ter processado no espírito do autor’. Como antídoto ao que viam como uma atitude ingênua estaria a chamada crítica interna dos testemunhos, cuja fase inicial é exatamente a hermenêutica ou crítica de interpretação – também chamada de crítica positiva: ‘a análise do conteúdo do documento e a crítica positiva de interpretação’ seriam necessárias ‘para firmar certeza do que o autor quis dizer’, precedendo a crítica negativa (de sinceridade e exatidão).” (CARDOSO & VAINFAS, 1997, p. 375)

A consideração do documento escrito, portanto, envolve a análise não apenas dos que ele diz por si só, mas, também, da forma de sua estrutura e, principalmente, das circunstâncias de sua produção que dão sentido à sua vigência. Aqui, não se vai adentrar no campo de uma hermenêutica dos documentos como recurso primordial e único ao seu entendimento, mas, noutra direção, considerar-se-á como fundamental a leitura conjunta do seu discurso e do seu contexto, este que lhe é exterior e, ao mesmo, tempo, fator de explicação. É assim que todo texto se desvela em discurso, quando são empreendidas as análises das circunstâncias que lhe dão sentido à sua época.

Neste sentido, a reflexão sobre o método de análise de textos, pela aproximação da história com a lingüística, pôde dar margem a uma tendência que, no limite, esvaziava a investigação histórica, reduzindo-a a uma análise da semiótica, já que

[...] considerar o conteúdo histórico do texto dependente de sua forma não implica, de nenhum modo, reduzir a história ao texto, a exemplo do que fazem os autores estruturalistas ou pós-estruturalistas, que negam haver história fora do discurso. Pelo contrário, trata-se, antes, de *relacionar texto e contexto*: buscar nexos entre as idéias contidas nos discursos, as formas pelas quais elas se exprimem e o conjunto de determinações extratextuais que presidem a produção, a circulação e o consumo dos discursos. Em uma palavra, o historiador deve sempre, sem negligenciar a forma do discurso, relacioná-lo ao social. (CARDOSO & VAINFAS, 1997, p. 378 – grifos do autor)

E ainda afirmam os autores que “a história é sempre texto, o mais amplamente, discurso, seja ele escrito, iconográfico, gestual etc., de sorte que somente através da decifração dos discursos que exprimem ou contêm a história poderá o historiador realizar o seu trabalho”. (CARDOSO & VAINFAS, 1997, p. 378)

Desse modo, sem qualquer ambição de uma aventura pelos domínios da lingüística e seus métodos, parece fundamental buscar na contextualização dos documentos, o recurso que estabelece os nexos fundamentais explicativos que encadeiam os fatos atestados historicamente. E, particularmente, com relação às práticas pedagógicas libertárias em São Paulo, no início do século, isto se torna essencial, uma vez que, se a pedagogia libertária gestada na Espanha por Ferrer serve, neste caso, à explicação histórica dos fatos, o contexto brasileiro, com suas especificidades e contingências, parece não poder ser negligenciado.

A abordagem das biografias dos militantes e educadores libertários como única fonte para uma história das experiências educativas precisaria, adotando-se uma perspectiva “de baixo”, ter o cuidado para que não se venha a reiterar a já tão exaltada história dos indivíduos, dos líderes, numa perspectiva da “história dos grandes homens”.

CAPÍTULO 1

Princípios fundamentais da pedagogia libertária

1.2 – Pedagogia Libertária: identidade e pressupostos de abordagem

Neste capítulo faremos uma breve apresentação dos princípios fundamentais da pedagogia libertária, associada à ideologia do movimento anarquista, cujo conhecimento, ainda que na forma de um esboço, ajuda a explicar, em parte, as experiências da educação libertária no Brasil, particularmente, em São Paulo, tendo como núcleo central o movimento das escolas modernas.

Os princípios libertários neste trabalho serão entendidos com base nas elaborações de Pierre Joseph Proudhon (1809-1865), Michael Bakunin (1814-1876) e Piotr Kropotkin (1842-1921). Outros anarquistas, como Malatesta (1853-1932) e Élisée Reclus (1830-1905), serão abordados adiante, na medida em que forem atestados seus papéis como influência determinante visível nas práticas da Escola Moderna. A “pedagogia libertária” aqui abordada, consubstanciada nas elaborações de Francisco Ferrer (1859-1909), teve como berço a influência do pensamento anarquista à época da Primeira Internacional (1864-1872)², em especial, as elaborações e os trabalhos de um de seus ativos membros, o educador Paul Robin (1837-1912).

Dessa forma, abordaremos os princípios libertários em um breve esboço, até a Primeira Internacional, demarcando, sobretudo, o contorno que recebe o anarquismo, relativamente ao comunismo, pela cisão ali ocorrida, não sendo, absolutamente, nossa pretensão, uma análise filosófica profunda do anarquismo, tarefa que estaria completamente fora dos limites deste trabalho.

² Parece haver certa imprecisão quanto ao congresso de 1876 para a Primeira Internacional, sendo considerado, insignificante ou fora do contexto da articulação existente até o Congresso de Haia, de 1872, na história do movimento operário, razão porque adotamos aqui o corte cronológico (1864-1872).

E, no tocante à pedagogia libertária, recorreremos ao paradigma da educação integral de Robin e à lembrança de Sebastien Faure, seu seguidor, bem como a Élisée Reclus, quando for necessário à compreensão da experiência da Escola Moderna de João Penteado. A opção por nuclearmo-nos na abordagem da pedagogia de Ferrer, importa sublinhar, não atende outro motivo que não seja o de ser a sua escola moderna o modelo inspirador e norteador.

Duas problemáticas se interpõem de início: em primeiro lugar, a justificativa de se conceber a existência histórica e real de uma “pedagogia libertária” enquanto certo conjunto de idéias ou postulados relativamente coeso, de cuja elaboração teórica se tem provas e donde se podem depreender certos princípios; em segundo lugar, o que identifica tal pedagogia à ideologia do movimento anarquista.

Não é intenção deste trabalho aprofundar estas problemáticas, mas apenas estabelecer quais os parâmetros de definição utilizados para abordar as idéias centrais da pedagogia libertária, especialmente, no que tange aos elementos idealizadores do projeto das escolas modernas.

Na tentativa de definir uma pedagogia libertária associada ao anarquismo, poderíamos examinar o pensamento de cada teórico do anarquismo destacando o seu aspecto educacional e, em especial, os teóricos e as experiências da educação anarquista, remontando a Godwin, por exemplo, ou a Fourier, o que seria, ainda que importante, impossível para uma breve apresentação, além do fato de este trabalho já ter sido muito bem realizado por pesquisadores do anarquismo e da pedagogia libertária.³ Assim, preferimos tão somente nos restringir à figura que foi primordial às escolas modernas.

Por “pedagogia libertária”, portanto, estamos identificando os postulados educacionais que podem ser depreendidos do pensamento do educador catalão Francesc Ferrer y Guardia (1859-1909), no quadro de um pensamento pedagógico libertário que conjuga em si um número maior de elaboradores, como Proudhon, Bakunin, Elisé Reclus, Kropotikin, Sebastien Faure, entre outros, que em alguns casos se voltaram mais diretamente para a problemática educacional em seus escritos e, em outros, ela não se constituiu numa das preocupações centrais de suas reflexões.

³ Lembramos aqui, para não nos estendermos a mais autores, Lipiansky (2007), Moriyón (1989) e Silvio Gallo (1990, 1993).

Historicamente, o modelo referido aqui para a educação libertária foi formulado a partir das críticas do socialismo à dominação burguesa na sociedade capitalista do século XIX. Naquele contexto se esboçou um projeto educacional na Primeira Internacional (1864-1876)⁴, associação do movimento operário europeu. Paul Robin (1837-1912), um dos seus participantes e, como muitos socialistas, crítico dos sistemas escolares de origem liberal-burguesa, foi o inspirador de Francisco Ferrer, criador do modelo das Escolas Modernas, cuja fundação da primeira se deu em 1901 na Espanha. Ambos tiveram influência nas experiências das escolas modernas, estando à frente de sua implantação Ferrer e funcionando, até certo ponto, como seu principal idealizador.

No Brasil, as experiências de educação libertária foram até certo ponto multifacetadas, assumindo a forma das *escolas modernas* ou *livres* e *centros de cultura social*, envolvendo, por exemplo, no Rio de Janeiro, a fundação da Universidade Popular em 1904. Nos preparativos e na movimentação em torno da fundação do modelo das escolas modernas, a edição de 12 de março de 1910 do jornal *A Lanterna* destacava: “Em assembléia realizada nesta capital (Rio de Janeiro), no dia 27 de janeiro, foi resolvida a fundação de uma Escola Moderna, baseada no ensino racionalista adotado por Francisco Ferrer [...]”. (*A Lanterna*, 12/03/1910)

A educação libertária seria fortemente influenciada pelas noções de educação integral ou instrução integral e pelo ensino racionalista. Bakunin e Robin estariam entre aqueles nos quais se pode notar elaborações de uma educação sob tal perspectiva. E,

[...] embora Ferrer jamais tenha visitado Cempuis – obra educacional idealizada e conduzida por Robin – sabemos que encontrou Paul Robin e correspondeu-se com ele, e que foi profundamente influenciado por suas idéias. Ainda mais, tornou-se um membro ativo da Liga para a Regeneração Humana, fundada por Robin. (AVRICH, 2006, *apud* GALLO, 2006, p. 38.)

⁴ A Associação Internacional de Trabalhadores foi organização operária que buscou congregar trabalhadores de todas as nacionalidades. Ela mostra desde a segunda metade do século XIX a pujança e força do movimento operário. As denominações “primeira”, “segunda” e “terceira”, fazem referência aos seus congressos, em datas distintas, 1864-1876, 1889-1914 e 1919-1943. A “Quarta Internacional”, de 1938 a 1963, assistiu a divisões acirradas entre as lideranças, além de ter tido em sua trajetória a influência do conflito mundial de 1939-1945.

No dia 13 de maio de 1912 inaugurava-se a Escola Moderna no. 1 em São Paulo, sob a direção do educador anarquista brasileiro João Penteado, sendo seguida pelas escolas 2 e 3. Neste sentido, como mencionamos demonstrar adiante, ao procurarmos apresentar os postulados ferrerianos, ver-se-á que o movimento das escolas modernas expressava princípios pedagógicos não só de forma articulada como também em consonância com os princípios libertários anarquistas.

1.2 – Os princípios libertários anarquistas à época da Internacional

Para elucidar o mais possível como estamos abordando a pedagogia libertária, à identificação no projeto anarquista de um impulso anti-sistêmico e fulcral de liberdade, o conceito de uma “pedagogia”, com métodos, sistemas e teorias fechados, acabados, poderia padecer de uma contradição em si mesmo.

Como já dito, a pedagogia libertária tem raízes no pensamento socialista. Este, no entanto, não pode ser entendido de modo homogêneo. Nascido no seio da sociedade burguesa industrial do século XIX⁵, como sua crítica, compreendeu correntes diversas.

A abordagem, portanto, de um “pensamento libertário” ou de um “ideário anarquista”, ou ainda de uma “pedagogia libertária” se torna difícil. O anarquismo como aspiração de valores – recusa das opressões e das explorações de todos os tipos, aspiração a relações sociais igualitárias favorecendo o desenvolvimento das liberdades individuais e coletivas – existe desde tempos remotos. O anarquismo como elaboração de um projeto global de sociedade, como movimento social e organização militante, data, por sua vez, de um século e meio. (RAYNAUD & NOEL, 2008, P. 8)

⁵ Faz-se referência, principalmente, ao nascimento do socialismo na França, por exemplo, cujo pensador Joseph Pierre Proudhon (1809-1865) expressou em seus escritos os princípios libertários, bem como na Inglaterra, com Robert Owen (1771-1858) e William Godwin (1756-1836), berços da civilização industrial moderna, mas, no estabelecimento dos princípios e do movimento anarquistas, não se pode prescindir dos impulsos vigorosos a partir dos russos Bakunin (1814-1876) e Kropotkin (1842-1921), bem como do suíço James Guillaume (1844-1916), entre outros.

Várias abordagens do anarquismo apresentaram uma “genealogia” libertária, creditando à sua linhagem, por exemplo, os heréticos perseguidos pela inquisição na idade média e Jesus Cristo. Mas a tentativa de definição do princípio libertário como um ideal universal de liberdade, visível nos episódios de resistência e libertação da história humana, em face das inúmeras situações de dominação e exploração, serve pouco à delimitação do anarquismo enquanto fato histórico.

Para Edson Passetti e Acácio Augusto, na obra *Anarquismos e educação* (2008), o anarquismo é visto numa perspectiva fluida e anti-sistêmica, como uma postura de resistência do próprio caráter de humanidade dos homens, em que a liberdade resiste, subjaz como fluxo que não pode ser contido e que se vale das menores fissuras nas estruturas sociais, históricas, vertendo fonte de vida em experimentações libertárias. Por isso, entendem o anarquismo como um movimento que, ao se pautar pelo novo, pelo inédito e pela ruptura, não constituiu a fase utópica e ingênua da “evolução” do pensamento das esquerdas socialistas. (PASSETTI & AUGUSTO, 2008, p. 12)

A anarquia, neste sentido, gera os anarquismos, formas históricas de experimentações de liberdade que cumpriram e cumprem o papel de afirmar a vitalidade humana, pois a vida se constrói no espaço do extraordinário, não no previsível, na conservação e no controle camuflado de reformismo.

A anarquia expressa o campo das possibilidades, por isso está em cada reversão ou imprevisão. Desse modo, dá ao presente uma carga de futuro e resgata do passado com vistas à superação dos diques que represam uma vida que quer fluir. Por isso as experiências históricas dos anarquismos estiveram nos combates pela liberdade. (IDEM, p. 13)

Claro que a anarquia não se confunde com o simples anseio da liberdade, de um modo instintivo, ou se perde no espontaneísmo das ações e da militância, mas defende o igualitarismo, a justiça, e a liberdade, sempre buscando combater a obediência a autoridades, a hierarquias e dogmas.

Nos capítulos 2 e 3 da obra os autores procuram aprofundar o distintivo anarquista no seu caráter revolucionário, de abolição de sistemas hierárquicos procurando demonstrar como ele está presente desde o seu nascimento, em fins do século XIX. Neste sentido, ressaltam a crítica do anarquista inglês Godwin ao sistema de punição e recompensas presente na escola,

bem como a necessária desescolarização para uma emancipação efetiva do ser humano. Apesar disso, outra forma da ação anarquista esteve presente na escola anarquista, como livre do Estado, não burguesa, anti-clerical e do livre pensamento, como forma de associativismo libertário: uma “inversão moral” da escola. (Ibidem, p. 38)

E numa afirmação que pode ter como interlocutor os militantes anarquistas da atualidade, os autores alertam para os equívocos em se guiar por uma “pedagogia libertária”, o que seria em si mesmo um aprisionamento, já que, de um lado, a proposta anarquista deve se firmar como experimentação e não de modo monolítico, em formulações acabadas e prontas; e, de outro lado, ao homogeneizar-se o fluxo da educação libertária se perde a sua pujança, incorrendo num reducionismo.

Analisando as experiências anarquistas no Brasil, num contexto de massas analfabetas, os autores afirmam que “os anarquistas pensavam a alfabetização como prática que vai da escola à universidade, ultrapassando as fronteiras do mero domínio elementar da escrita e da leitura”. (Ibidem, p. 56) O impulso anarquista no Brasil fez surgir, à revelia do Estado, escolas populares, as *escolas modernas*.

A educação libertária, por isso, “não opera por modelos”, responde a “inquietações e incômodos dos anarquistas de cada época”. Agora não estamos mais na “era da experimentação do contrapositionamento”, deve-se anarquizar buscando uma nova experiência-existência. (Ibidem, p. 112)

Por um lado, o anarquismo enquanto corpo de idéias poderia ser observado na composição dos postulados de cada um de seus teóricos. Este corpo, no entanto, nos parece demasiado artificial, na medida em que composto pelo pesquisador – ainda que não se possa pensar na objetividade absoluta do conhecimento e, em particular, do conhecimento histórico – mesmo tendo sido explicitados os critérios utilizados para dar homogeneidade entre os pensadores anarquistas franceses, ingleses, russos, entre outros.

Por outro lado, tratar o anarquismo como um conjunto inarticulado de pensadores e seus sistemas, sem qualquer relação entre si, desestimularia qualquer esforço de caracterização, além de negligenciar os fatos mesmo da história dos movimentos e militantes socialistas, cujo contato, em muitos casos, não se pode negar.

Para entendermos os princípios libertários em seus aspectos pedagógicos e educacionais um caminho que parece promissor está na relação mesma que tiveram as idéias anarquistas nos fatos do socialismo e do movimento operário.

Neste sentido, podemos tomar como um de seus principais marcos a Primeira Internacional, em que se esboça um projeto educacional. Analisando o pensamento de Proudhon, uma das bases do anarquismo, Lipianski afirma:

Esse pensamento vai exercer uma influência decisiva sobre toda a corrente anarquista. Constatamos esse fato principalmente na Primeira Internacional. Assim, pouco após a morte de Proudhon, os relatórios sobre a educação apresentados no Congresso de Laussane (1867), trazem claramente sua marca. (LIPIANSKY, 2007, p. 33)

No relatório feito na ocasião, as críticas à educação da época utilizam como argumentação uma extensa citação de *L'idée générale de La Revolution au XIX siècle* (A idéia geral da revolução no século XIX) obra de Proudhon. E, como já dito, fora no contexto da AIT que se deu o contato do educador Paul Robin – cujo pensamento serviu de base à luta pelas escolas modernas – com outros nomes do anarquismo e ocorreram debates importantes definindo mesmo comissões e projetos com uma preocupação declarada em relação à problemática da educação. (IDEM, p. 34)

Para Silvio Gallo⁶,

[...] embora seja possível que percebamos uma série de características nos mais variados períodos históricos e nas mais variadas situações sociais, desde a Antiguidade Clássica até o século dezoito, que podem ser tomadas por proposições anarquistas, ou melhor, que suscitarão questões que seriam depois trabalhadas segundo perspectivas anarquistas, realmente só podemos concebê-las como um corpo de idéias, como uma teoria coerente e conscientemente organizada a partir das atividades e da obra de Proudhon. (GALLO, 1990, p.21-22)

⁶ Em sua dissertação de mestrado, defendida em 1990 e que traz como título *Educação anarquista: por uma pedagogia do risco*, da qual nos servimos neste trabalho, o filósofo Silvio Gallo utiliza o conceito de “princípio gerador” para identificar na causa anarquista o motivo central da defesa da liberdade que, desse modo, passa a se opor a qualquer condição de dominação, poder, opressão, repressão e exploração.

As idéias, entretanto, não podem ser entendidas fora dos homens, de sua condição e da encarnação de sua existência no mundo, assim sendo, as bandeiras anarquistas começam a se verificar no percurso histórico que vai dos socialismos até as internacionais, nas quais se deu a cisão comunismo-anarquismo, marcada, desde então, pelo debate entre as proposições de Bakunin⁷ e Marx. É no seio do movimento socialista e operário que elas ganham sentido.

Passaremos agora a um mapeamento sucinto desses postulados – princípios ou conceitos convertidos em bandeiras e ideologia de movimentos sociais – que, à época das internacionais, já se encontravam constituindo certo número de postulados coesos e auto-identificados sob a pecha de anarquistas. Então cessaremos a breve descrição desse desenvolvimento histórico para nos determos em Ferrer.

O termo “anarquia”, longe de seu sentido negativo e mesmo pejorativo de “desordem” e “caos”, em oposição à “organização” e “ordem”, significa “ausência de governo ou governante”, “ausência de mestre ou soberano”, podendo ser entendido como um regime de ordenamento social e político não caracterizado, por exemplo, como os regimes político-institucionais liberais que amplamente vigoram no mundo ocidental, com valores como Estado, democracia, isonomia e representação. Foi nesse contexto que os postulados anarquistas foram formulados. É desse anarquismo que estamos falando. Tais elaborações apareceram nos movimentos operários, onde vamos encontrar seus princípios de base.

Assim, destacamos alguns dos preceitos que, além de caracterizar o anarquismo, já ao tempo da Primeira Internacional e da formulação ferreriana, formavam um conjunto coeso que lhe dava base:

1 – a defesa da liberdade e autonomia individuais ou o princípio do individualismo libertário;

2 – a defesa da ação livre e autônoma, sem representação, não fundamentada no institucionalismo ou o princípio da ação direta;

3 – a defesa de uma sociedade livre, sem hierarquias de poder e dominação ou o princípio auto-gestionário;

⁷ Célebre anarquista que foi um crítico contumaz da presença do Estado na organização da sociedade socialista e divergiu de Marx no âmbito das internacionais, entre outras questões mais, a respeito dos caminhos, das formas e estratégias de organização do movimento operário.

4 – a defesa de um associativismo e organização a partir de localismos, sem centralização de poder ou o princípio federativo.

Antes de adentrar em cada um destes princípios é preciso lembrar que eles, por sua generalidade, dão margem a uma divisão da ideologia anarquista pouco detalhada ou detida em análise profunda filosófica, coisa que, além de não ser objeto deste trabalho, constituiria outra pesquisa. Além disso, podem – e é compreensível que assim seja – comportar certa polissemia e variedade de interpretações que, produto de reflexões e ilações, traga desdobramentos em outros princípios aumentando o leque aqui apresentado. Também não estamos relacionando esses princípios de forma hierárquica ou derivativa, embora sejam interdependentes. De todo modo, resumidos ou ampliados em maior número, tais preceitos caracterizam o distintivo anarquista.

Começamos por anotar que o anarquismo é identificado, desde o seu surgimento, como uma ideologia caracterizada pelo anti-autoritarismo, anti-estatismo, anti-clericalismo, mutualista e operária. Logo, podemos encontrar o anti-autoritarismo como a defesa da liberdade individual, da ação direta, da sociedade sem governantes, baseada em tomadas de decisões numa gestão não hierárquica e local, pela reunião de seus membros em células. O anti-estatismo, por isso, nega a existência ou necessidade do Estado porque representante de uma autoridade e de uma relação hierárquica de poder. O anti-clericalismo, igualmente, nega a suposta autoridade do sacerdócio e da instituição da Igreja e o mutualismo surge como consequência natural da manifestação mais pura do caráter humano, de solidariedade e fraternidade, provenientes de uma consciência com valores de justiça e igualdade.

Numa situação de dominação e opressão, a classe trabalhadora, deveria adotar a sua emancipação como prioritária e inadiável, ao fazê-la, no entanto, por suas próprias mãos, deveria negar qualquer outra autoridade, sem o que não estaria realmente emancipada, não podendo ainda ser a responsável por ocupar o lugar de seus exploradores, o que equivale a dizer que ela só seria livre na anarquia, ou seja, na sociedade livre.

Como ressaltou Gallo⁸, a defesa radical da liberdade é o cerne da ideologia anarquista. (GALLO, 1990 p.36-39) Esse radicalismo aparece quando observamos o princípio da liberdade individual. Para o anarquismo ela deve ser garantida em seu nível máximo, mas não é absoluta, sua medida está na violação da igualdade e da justiça. Neste sentido, tudo que constitua uma ação individual que venha a negar ou obstruir a justiça, deixa de constituir a sociedade livre passando a assaltá-la.

Acontece, porém, que a liberdade individual não é uma ambição simples do anarquismo, ela pede aos indivíduos que sejam, mais do que livres, autônomos, isto é, só se é radicalmente livre se não há nenhuma outra autoridade que paire sobre as cabeças. Aí o âmago da anarquia como ausência do soberano. Por isso, para o anarquismo, o Estado, com sua força e aparato de coerção, constitui uma aberração e um estagio que ainda não é pleno de liberdade.

O anarquismo nega a representação política ou de qualquer natureza, crendo no ser individual sua autonomia e vocação para liberdade, como caráter mesmo distintivo da espécie humana. A razão faculta a homens e mulheres sua autonomia e, portanto, não admite que, estando em seu estado pleno de desenvolvimento e bem estar, se dê a representação, porque aquele que é o representante concentra um poder inconcebível. A representação é autoridade disfarçada.

Na reunião dos homens e mulheres em movimento, portanto, não se pode estabelecer uma liderança permanente, institucionalizada, porque ela é injustificável. As ações têm que ser diretas como expressões da liberdade de cada membro do conjunto.

É assim que se entende o princípio auto-gestionário, ou seja, a sociedade sem Estado que deve organizar-se e gerir-se por si mesma. Seus membros, em reunião, devem decidir com liberdade, observando a justiça e a igualdade como condições *sine qua non* da vida individual e coletiva, já que o indivíduo não vive sem sociedade, o que designaria um estado primitivo e não civilizado – ainda que as utopias anarquistas possam ter buscado no estado

⁸ Em sua dissertação de mestrado, Silvio Gallo, ao analisar o anarquismo, trabalha com o princípio gerador da liberdade, porém, faz uma divisão detalhada dos princípios, inclusive utilizando vários teóricos, com um estudo amplo e profundo, com uma análise filosófica dos postulados, que não seguimos aqui, pois preferimos nos concentrar em apenas quatro traços de caracterização e restringimo-nos mais às influências de Proudhon, Bakunin e, quando muito Kropoptikin, enquanto que o autor trabalha com, além destes, Erico Malatesta. Lembrando que nossa restrição se justifica pelo fato de abordarmos o anarquismo na Europa, com mais ênfase até o Congresso de Haia da Primeira Internacional, de 1872.

primitivo humano a sua manifestação mais solidária e harmônica. E a sociedade não pode manietar de todo o indivíduo.

Sem soberanos ou governantes, com justiça e igualdade se constitui a sociedade livre. Daí porque a passagem da sociedade de classes, injusta e desigual, para a sociedade livre, consiste num processo revolucionário. Esse ideal de sociedade, profundamente radical quanto ao caráter livre dos homens e da harmonia entre eles, foi tomado por delírio e utopia anarquistas, visão que impregnou o comunismo e que acabou sendo ponto de diferenciação entre as duas correntes do socialismo – anarquismo e comunismo – que, como já dissemos, apresenta nuances que não detalharemos aqui.

O princípio federativo se conforma como a expressão mais elaborada da garantia de um regime radical de liberdade. Significa que, na anarquia, a manutenção das liberdades individuais e da auto-gestão da sociedade se faz pela associação dos indivíduos em grupos que, em consórcio e entendimento, decidem e gerem a coletividade sem violarem-se em sua dignidade libertária. Neste tipo de organização social, cada grupo tem o mesmo peso e valor, não sendo vozes silenciadas ou parcialmente ouvidas, como no caso da representação, mas participando num debate natural e espontâneo, como fruição da autonomia de cada um.

Por isso, a negação, além da representação, de qualquer centralização do poder ou de privilégios de cargos e instituições, que asseguram o governo de uns sobre outros, é visceral no anarquismo. As federações operam a fraternidade entre os indivíduos.

O anarquismo é internacionalista, na medida em que sobrepõe à diversidade dos homens – que jamais nega, mas, ao contrário, faz questão da sua afirmação, cuja obstaculização seria, por si, só, a falência da anarquia – a igualdade de direitos, dentre os quais, o direito à liberdade. E é digno de nota se observar que só com algum risco poderíamos afirmar que esses direitos, a rigor, seriam os códigos escritos e sacramentados pela tradição, ainda que se possa alegar uma certa fé anarquista no poder da lei e nos legisladores como força organizadora da sociedade ou revolucionária, especialmente, nos verdadeiros tratados de jurisprudência feitos por Proudhon.

O federalismo surge então como um *modus operandi* da sociedade livre e das liberdades individuais, que assim se organizam lógica e racionalmente, num sistema em que são limitadas somente pelo fato de não existirem na forma absoluta, mas somente – e parece inegável – nas relações entre si, no universo social.

Esses princípios aparecem no movimento anarquista ligados, em alguma medida, desde o seu nascimento. A Associação Internacional dos Trabalhadores – AIT congregava adeptos de diferentes partes do mundo, os desenvolvimentos históricos da classe operária, entretanto, em cada país já tinham suas tradições. Não faremos aqui um inventário pormenorizado em cada país da tradição, mostrando o seu caráter original local ou regional, mas apenas teceremos alguns apontamentos sobre movimentos difusores dos ideais anarquistas que, no percurso de seu desenvolvimento, de algum modo, passaram, ao tempo da Internacional, a formar um movimento mais amplo e articulado, sobretudo, na medida em que se operou uma correspondência e um contato entre tais pólos.

É neste sentido que a Internacional não pode ser negligenciada nem tampouco exagerados os seus resultados. Em sua primeira reunião, em 1864, foi essencial na sua organização a militância de ingleses e franceses. Sem entrar no mérito do alcance de seus objetivos de união dos trabalhadores das diversas nações, ela representa um ponto de inflexão na história do movimento operário e dos socialismos. Vamos observar que com o ocorrer dos vários congressos, uma crescente correspondência e noticiário dos debates entre vários países e militantes, no que a imprensa operária teve papel preponderante, claro, sem esquecer-se da presença dos militantes na Internacional: os movimentos obreiros dos diversos países enviavam seus delegados.

O que, na época, poderia ser identificado como anarquismo tinha várias nuances e matizes que não exploraremos aqui, mas apenas, com base em pontos comuns de lhe servem de pressupostos, especialmente, nos programas do movimento, invariavelmente encontrados nos panfletos e manifestos anarquistas.

Os jornais, panfletos e manifestos anarquistas apresentam, muitas vezes, vida efêmera, outras vezes, ao impacto da repressão ou por dificuldades de manutenção da propaganda, sobrevivem com descontinuidades, mudando suas denominações. Para efeito deste trabalho, tais fragmentações não constituem impedimento, de vez que os periódicos não podem ter seus significados dimensionados por tempo de duração ou pela extensão de suas

tiragens, como critérios primordiais, já que em se tratando de socialismo àquela época e, ainda mais, de anarquismo, temos que entendê-los como movimentos de oposição e resistência, que assumem, portanto, caráter marginal na sociedade capitalista.

Neste sentido, um estudo do historiador Jean Maitron detalha que na imprensa anarquista, das origens do anarquismo até a Primeira Internacional, os periódicos *L'Anarchie*, *Le Libertaire* e *Le temps nouveaux*, foram grandes centros de reflexo da evolução do movimento, veiculando as teses anarquistas. (MAITRON, 1973, p. 9) Além de um estudo da dimensão da imprensa anarquista, levantando os números de publicações e seus períodos de duração, o autor localiza 3 momentos de perseguição e repressão ao movimento, que impactam na continuidade da propaganda anarquista: 1893, depois de quando só muito lentamente se recuperam os núcleos e em 1913, assistindo ao seu último ano antes da Primeira Grande Guerra, que traz um novo declínio. (Op. Cit., p. 10)

Ainda que tenhamos anteriormente procurado aclarar o fato de ser pouco ou nada profícuo tecer uma genealogia da anarquia ao longo da história, remontando à antiguidade, o surgimento do anarquismo encontrou uma Europa agitada entre a Revolução e a Reação. O início do século XIX é marcante, neste sentido, pelo fato de os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, caros, não só à Revolução Francesa como às revoluções burguesas de modo mais geral, estavam na ordem do dia dos debates. É assim que os princípios libertários, cujo clamor máximo é a defesa da liberdade, iriam encontrar já em plena difusão os valores do liberalismo ainda difusos, mas patentes, funcionando-lhes como uma espécie de ancestralidade.

No contexto da crise do Antigo Regime, os liberalismos, os republicanismos ou as sociedades secretas estarão por toda parte e, mesmo ainda onde eles não se instalaram, em qualquer um de seus matizes, as revoluções de 1830 e 1848 não tardaram em os trazerem à cena histórica.

Por estas razões vamos encontrar nas manifestações do movimento anarquista, em alguns momentos, de maneira fundida, o republicanismo, o democratismo e os ideais anarquistas em desenvolvimento. As tradições anarquistas foram se formando, em parte, com tributos ao radicalismo e jacobinismo existentes, deles, evidentemente, se diferenciando para se caracterizar em sua originalidade. Esta diferenciação se deu à medida que as elaborações de alguns socialistas e pensadores libertários exerceram certa influência e por uma difusão dos

seus postulados representando certa ascendência ou liderança, ocupando espaços nas bases ideológicas de orientação movimento operário e “fazendo escola”, ou seja, ganhando adeptos.

O *L'Anarchie Journal de l'Ordre*, periódico francês de 1850, de Anselme Bellegarrigue, considerado como o primeiro manifesto da anarquia, em seu no. 1 esclarecia:

- [...] Qui dit anarchie, dit négation du gouvernement
- Qui dit négation du gouvernement, dit affirmation du peuple ;
 - Qui dit affirmation du peuple, dit liberté individuelle ;
 - Qui dit liberté individuelle, dit souveraineté de chacun ;
 - Qui dit souveraineté de chacun, dit égalité ;
 - Qui dit égalité, dit solidarité ou fraternité ;
 - Qui dit fraternité, dit ordre social ;

Donc qui dit anarchie, dit ordre social.

Au contraire :

- Qui dit gouvernement, dit négation du peuple ;
- Qui dit négation du peuple, dit affirmation de l'autorité politique ;
- Qui dit affirmation de l'autorité politique, dit dépendance individuelle ;
- Qui dit dépendance individuelle, dit suprématie de caste ;
- Qui dit suprématie de caste, dit inégalité ;
- Qui dit inégalité, dit antagonisme ;
- Qui dit antagonisme, dit guerre civile [...] ⁹

Aqui vemos algumas afirmativas na definição do que fosse anarquia: “ausência de governo”, “afirmação do povo”, da “liberdade individual”, da “soberania de cada um”, da “igualdade”, “solidariedade”, “fraternidade” e “ordem social”, em contraposição às suas negações, que são, respectivamente, o governo, a “autoridade política”, a “submissão”, a “supremacia da casta”, a “desigualdade”, o “antagonismo” e a “guerra civil”.

⁹ Quem diz anarquia, diz negação do governo / quem diz negação do governo, diz afirmação do povo / quem diz afirmação do povo, diz liberdade individual / quem diz liberdade individual, diz soberania de cada um / quem diz soberania de cada um, diz igualdade / quem diz igualdade, diz solidariedade ou fraternidade / quem diz fraternidade, diz ordem social / Por isso, quem diz anarquia, diz ordem social / ao contrário: quem diz governo, diz negação do povo / quem diz negação do povo, diz afirmação da autoridade política / quem diz afirmação da autoridade política, diz dependência individual / quem diz dependência individual, diz supremacia da casta / quem diz supremacia da casta, diz desigualdade / quem diz desigualdade, diz antagonismo / quem diz antagonismo, diz guerra civil. (Biblioteca Nacional da França – Biblioteca Libertaria – minha tradução)

Os princípios libertários que constituiriam a coluna vertebral do anarquismo, no entanto, aparecem, grosso modo, até a década de 1850 junto aos postulados socialistas, compondo, com eles, um quadro mais ou menos heterogêneo, todavia, marcado pela denúncia das condições de exploração e os autoritarismos diversos.

E, deste modo, não faltaram elementos para a crítica socialista da segunda metade do século XIX. Como já dito antes, as revoluções do século XVIII na Europa e a francesa, em especial, não puderam assegurar uma soberania popular, se incluimos neste vocábulo os trabalhadores. Além disso, setores da classe média que figuravam na militância de esquerda podiam sentir na pele, talvez, em menor intensidade que os trabalhadores, a pouca ou nenhuma diferença em termos de sua cidadania. Poder-se-ia somar a isso os períodos de depressão econômica e alta dos preços, intensificação do desemprego, más colheitas e até mesmo fome. Ainda mais, com os revezes do liberalismo entre 1789 e 1848, que, para além de manifestarem uma instabilidade política, meramente, expressavam uma crise social e junto a tais conjunturas, houve períodos fortes de repressão e perseguição indiscriminadas – desde o terror jacobino aos massacres da Comuna de Paris 20 anos mais tarde.

Também nesse período, indo pelo século XIX afora, as perseguições aos movimentos liberais e radicais foi o motivo de toda sorte de exílios, razões pelas quais socialistas e anarquistas franceses, por exemplo, dariam seguimento em suas atividades em outros países, como Proudhon e Bakunin. O caso, talvez, mais significativo foi do grupo do *L'Humanitaire*, perseguido por, segundo a repressão, propugnar uma “doutrina comunista igualitária” em cujo escopo defendia:

[...]a verdade, o materialismo, a abolição da família, a liberdade individual, a abolição do casamento” e cuja circulação de tais idéias o fizeram, além de ser o “primeiro órgão do comunismo libertário”, uma ação que se propagou por mais de 40 anos. (NETLAU, 2008, pp. 100-101)

Genebra e Londres, em certos períodos, parecem ter acolhido inúmeros refugiados socialistas. Outras vezes, houve a migração de militantes que se estabeleceram definitivamente fora de suas terras natais ou lá estiveram por um largo período, desenvolvendo ali suas atividades: é o caso de Kropotkin.

Jean Maitron classifica a presença anarquista na Primeira Internacional nos congressos de Gênova em 1866 e de Laussane, de 1867 com influência proudhoniana, nos congressos de 1868 e 1869 aparecendo proposições mutualistas, coletivistas e do anarcosindicalismo, até 1872, data do Congresso de Haya – o congresso da cisão – a partir de quando a influência bakuniniana se faz sentir. (MAITRON, 1992, p. 42)

Antes de analisarmos o teor dos debates e das idéias em movimento na internacional, esboçando, de parte a parte, as tendências libertária e comunista, cujos princípios essenciais da primeira se quer notar, é importante abordar, ainda que de maneira rápida, as elaborações proudhoniana e bakuniniana, para comprovarmos suas proposições básicas que se caracterizam nos princípios anarquistas.

Joseph Pierre Proudhon (1809-1865), segundo Max Netlau, juntamente a Dejacque e Bellegarigue, edificaram as bases do anarquismo entre 1840 e 1865.¹⁰ (NETLAU, 2008, p. 118) Em 1840 ele publica *Qu'est ce que la propriété? Ou recherche sur le principe du droit et du gouvernement* (O que é a propriedade? Ou pesquisa sobre o princípio do direito e do governo), em que fez a primeira grande crítica da propriedade privada como uma das raízes da desigualdade e da injustiça, trabalhando com o conceito de “possessão” em lugar de “propriedade”.

Nesta obra ele empreende uma monumental argumentação deslegitimando a propriedade e defendendo a posse. Esse tema seria constantemente retomado ao longo de seus escritos. Novamente, o republicanismo, os ideais liberais e democratas são alvo dos radicais, já que Proudhon declara:

[...] Qual deverá ser a forma de governo do futuro? Alguns de nossos leitores mais jovens respondem: ‘Como você pode perguntar isto? Você é republicano?’ – ‘Sim, mas a palavra não especifica nada. *Res publica*, isto é, a coisa pública. Agora, quem se interessa pelas coisas públicas pode auto-denominar-se de republicano. Até os reis são republicanos’. – ‘Bem, você é democrata? – Não!’ – ‘Você é monarquista? – Não.’ – ‘Um constitucionalista? – Não.’ Um aristocrata? – De jeito nenhum. – ‘Quer um governo misto? – Isto muito menos.’ – ‘Então, o que você é?’ – ‘Eu sou um anarquista.’ (PROUDHON, 1840, *apud* WOODCOCK, 1981, p. 60)

¹⁰ Para um detalhamento maior e aprofundamento dos inícios do anarquismo e das teses proudhonianas, consultar as obras de George Woodcock referenciadas na bibliografia.

Podemos ver aí sua defesa da anarquia como única forma do regime de liberdade, o seu anti-autoritarismo entende que não pode haver o governo do homem sobre o homem. Proudhon se refere, declaradamente, à Constituição de 1793, criticando, por decorrência, a revolução e os revolucionários que lhe deram origem – a Revolução Francesa – daí o desvendamento do aspecto falacioso da “égalité” e da “liberté” como herança jurídica da Declaração de 1789, principalmente, sob o império napoleônico e o governo de Luis Bonaparte.

A propriedade, pois, não tem um mal em si enquanto posse, mas a apropriação se faz de tal forma que, ao ocorrer, não permite que haja a igualdade de condições. “Com efeito, nos termos do pacto social, se a propriedade tem por condição a igualdade, a partir do momento que essa igualdade já não existe o pacto desfaz-se e toda propriedade se torna usurpação.” (PROUDHON, 1975, p. 82)

Como última parte dessa obra, está a “exposição psicológica” dos princípios da justiça, do governo e do direito, em perspectiva histórica. E a conjugação dos princípios se torna visível pelo sistema que apresenta:

[...] se imaginarmos uma sociedade baseada nestes 4 princípios – igualdade, lei, independência e proporcionalidade – encontraremos:

1 - a igualdade se consistir apenas na igualdade de condições, isto é, dos meios, e não na igualdade de conforto (tarefa que os trabalhadores devem atingir por si mesmos, quando providos de meios iguais), de nenhuma forma viola a justiça e a equidade;

2 – a lei resultado do conhecimento dos fatos e, conseqüentemente, baseada na própria necessidade, nunca entra em conflito com a independência;

3 – a independência individual ou a autonomia da razão individual, originada da diferença de aptidões e capacidades, pode existir sem perigo dentro dos limites da lei;

4 – a proporcionalidade, admitida apenas na esfera da inteligência e dos sentimentos e não dos elementos materiais, pode ser observada sem violação da justiça e da igualdade social. (PROUDHON, 1975, p. 242)

A década de 1840 na França se apresentaria fértil ao revolucionário, que esteve ligado ao mutualistas de Lyon, sendo eleito para deputado na Assembléia e estando muitíssimo interessado nos acontecimentos de fevereiro de 1848. Naquela época também manteve seu relacionamento com Herzen, conhecendo Bakunin. Proudhon era conhecido e foi naquele momento convidado por Karl Marx a reunir esforços em prol do movimento.

Elaborou a obra *Sistema de Contradições Econômicas ou a Filosofia da Miséria*, em 1846 e dirigiu o *Le Representant du Peuple*. Seus escritos e seus manifestos dialogavam com os acontecimentos e com o debate estabelecido no contexto do movimento socialista, acerca da revolução, ou seja, quais seriam os meios para se transformar a sociedade.

Foi nessa época que fora estabelecida a célebre polêmica entre Proudhon e Marx. Não vamos aqui aprofundar tal debate, bastando-nos apontar para os elementos que, mais tarde, seriam objeto da divergência anarquismo-comunismo. Proudhon não concordava com a necessidade prioritária de uma revolução política como gatilho para a transformação social, mas, ao contrário, rechaçava esta proposta. A revolução, por isso, prescindia de qualquer estatismo, mesmo comunista, diferentemente de Marx, para quem a organização o proletariado se transfigurava, necessariamente, numa organização política.

Os caminhos à revolução, para Proudhon, parecem ter se afastado dessa alternativa. Militava por transformações econômicas, acreditava no desenvolvimento das associações e acreditava na razão como força revolucionária na consciência humana. Coerente com esta perspectiva – já que o seu mandato de deputado usara numa perspectiva de um reformista, tendo lhe trazido toda sorte de decepções – seu projeto na Assembléia fora rechaçado e causara escândalo, por prever o perdão de dívidas com subsídios aos endividados e o plano de fundar o Banco do Povo – distribuição de crédito – que não veio, também, a se efetivar.

Segundo Woodcock, essa fora uma fase em que o pensamento de Proudhon assume a sua mais contundente face mutualista e anarco-sindicalista, o que o faz entender que “a revolução social estará seriamente comprometida se for alcançada através de uma revolução política.” E acrescenta: “o novo movimento socialista começará por uma guerra entre oficinas”, cuja vitória seria alcançada “apenas pela força do princípio”. (WOODCOCK, 1983, p. 103)

Para ele as trocas deveriam ter como único móvel a própria obtenção de bens num espírito mutualista, que não tiraria do comércio a sua vocação por princípio. O lucro por meio da troca, com os excedentes, pertence a um sistema falho e equivocado, que atende à acumulação e à burguesia, por isso mesmo incompatível com o objetivo da igualdade e da justiça social.

A oposição no tocante aos meios de se chegar à emancipação do proletariado, entre Marx e Proudhon, ao menos naquele momento, evidenciava, do lado anarquista, um grande papel à consciência do indivíduo na configuração duma sociedade igualitária, sem a necessidade de nenhuma força de coação ou de disciplinarização do homem, ou seja, os anarquistas optam pelo livre associativismo federalista e pelo mutualismo, como forma de preservação da ação direta. Segundo Gallo,

[...] Marx ataca Proudhon por ele – como os anarquistas em geral – não acreditar na ação política na luta de emancipação do proletariado. Para Marx, a via política é a única possível, e é apenas através dela que será possível uma nova sociedade onde o poder político não mais exista, por não existir o antagonismo entre as classes. Isto é, ambos estão de acordo em querer uma sociedade sem exploração, onde o poder político deixe de existir; Marx e os comunistas acreditam que o poder político deva ser usado contra ele mesmo, causando sua destruição; Proudhon e os anarquistas acreditam que o poder político não destruirá o poder político, e por isso buscam outros meios de ação e organização que possam se constituir em uma frente de luta que venha a destruir a exploração e o domínio de classes, e sua instituição, o poder político. No entanto, não devemos imaginar Proudhon ingênuo ao ponto de rechaçar toda e qualquer ação política: é bastante claro para e para os anarquistas que o mutualismo que ele propõe, as diversas formas de organização e associação operária, a própria ação direta, são atitudes políticas (...) o que Proudhon e os anarquistas rejeitam é a estrutura política parlamentar, a organização partidária (mesmo que seja um Partido Comunista) [...] (GALLO, 1990, p. 60, grifos do autor)

Em resposta à obra *Sistemas de contradições econômicas ou a filosofia da miséria*, de Proudhon, Marx publicou *A miséria da filosofia*. Tal como na polêmica entre Bakunin e Marx, mais tarde na Internacional, a divergência entre a proposta proudhoniana e marxista estava relacionada, entre outras coisas, ao processo revolucionário e, evidentemente, às diretrizes que poderiam se apresentar ao movimento operário.

É esse o tema de *A idéia geral sobre a Revolução no século XIX*, de 1850, em que se confirmam os meios pelos quais Proudhon vê a transformação radical da sociedade, que não ocorrera em 1789, tampouco em 1848, com a reação em 1849.

Embora, afirmava Proudhon,

[...] o problema proposto em 1789 parecesse oficialmente resolvido, na verdade houve apenas uma mudança na metafísica governamental, aquilo que Napoleão chamava de ideologia... É preciso construir o novo edifício das instituições industriais, para substituir o domínio governamental, feudal e militar copiado dos antigos reis. (PROUDHON, 1850, *apud* WOODCOCK, 1983, p. 116)

Tal edifício estaria no objetivo das associações, que seriam a prática de uma república social, cuja tarefa seria opor à idéia de governo a idéia de contrato livre, ou seja, a livre associação de auxílio mútuo. A generalização do princípio do contrato levaria a um tipo de “rede de entendimentos voluntários entre cidadãos livres”, nas palavras do historiador Woodcock, fazendo surgir um novo tipo de organização econômica e uma sociedade livre. (Op. Cit. p. 118)

Vemos em Proudhon a defesa dos princípios da liberdade individual da ação direta e autônoma, como características de uma sociedade verdadeiramente livre, assim como a sua defesa do mutualismo, como espírito vivo da sociedade auto-gerida. Os elos do mutualismo estariam assegurados pelo princípio federativo (*Du principe fédératif*), cuja expressão é título de sua obra de 1863, em que busca a definição e etimologia do termo “federação” e faz uma ligação com o conceito de “contrato”. Define o contrato como sendo de vários tipos e localiza o princípio federativo na forma comutativa de contrato, que se resume na união de entes, pessoas, que, por livre vontade e por necessidade, fazem um pacto em que ambos têm o mesmo nível de poder de decisão. O princípio federativo alia descentralização do poder com autonomia e liberdade, na medida em que instâncias locais insurgem. (PROUDHON, 2001, p, 91)

Enxerga, assim, o sistema federativo como aquele que

[...] corta rente a efervescência das massas a todas as ambições e excitações da demagogia: é o fim do regime do lugar público, dos triunfos dos tribunos, assim como da absorção de capitais. Que Paris faça, no interior dos seus muros, revoluções: para que servem se Lyon, Marselha, Toulouse, Bourdeaux, Nantes, Lille, Estrasburgo, Dijon etc., se os departamentos senhores de si próprios, não seguem, Paris ficará por conta própria... A federação torna-se assim a salvação do povo; pois ela salva-o ao mesmo tempo, dividindo-o, da tirania dos seus mentores e de seu próprio desvario. (Op. Cit. p, 121)

Em consonância, o Congresso de 1866, em Gênova, declarava:

Considerando: que a emancipação dos trabalhadores deve ser dos trabalhadores por si mesmos, que os esforços dos trabalhadores para conquistar sua emancipação não devem se constituir em novos privilégios, mas estabelecer para todos os mesmos direitos e deveres; que a sujeição do trabalhador ao capital é a fonte de toda servidão: política, moral e material; que, por esta razão, a emancipação econômica dos trabalhadores é o grande objetivo ao qual deve se subordinar todo movimento político; [...] que a emancipação dos trabalhadores não é um problema simplesmente local ou nacional. (GUILLAUME, 1905, p. 11-13)

O apelo à identidade da causa operária, ao mesmo tempo, operava, duplamente, a força de propaganda pela união dos trabalhadores e a afirmação do caráter internacionalista e igualitário do anarquismo.

No Congresso de Lausanne foram elencadas 9 questões, para as quais os grupos de participantes discutiram, produzindo relatórios e conclusões. As questões eram:

1ª. – Quais são os meios práticos para um centro comum internacional de ação da classe obreira na luta para se libertar do capital;

2ª. - Como as classes obreiras podem por si mesmas utilizar para sua emancipação o crédito? – Crédito e bancos populares – moeda e papel moeda- segurança mútua – sociedades obreiras;

3ª.- Os esforços feitos hoje pelas associações para emancipação do Quarto Estado (classe obreira não podem ter por resultado a criação de um Quinto Estado , situação que será muito mais miserável ainda – a mutualidade ou reciprocidade considerada como base das relações sociais – equivalência de funções , solidariedade e sociedade obreiras);

4ª. – Trabalho e capital – desemprego – as máquinas e seus efeitos – redução de horas de trabalho – transformação e extinção do salário e repartição dos produtos;

5ª. – Funções sociais – o papel do homem e da mulher na sociedade – educação das crianças – ensino integral e liberdade de ensino;

6ª - definição do papel do Estado – serviços públicos – interesses coletivos e individuais – o Estado considerado como justo e guardião dos contratos. Direito de punir;

7ª.- A privação das liberdades políticas;

8ª. – Mensagem coletiva para o Congresso da Paz de Genova da parte dos trabalhadores [...] (GUILLAUME, 1905, p. 34-35)

Os pontos de Lausanne demonstram o tom mutualista proudhoniano. O traço anarquista é marcante e a preocupação com a educação já aparece desde logo ligada à educação integral e ao ensino racionalista. Novamente, conseguimos entender a posição do anarquismo, fazendo de sua bandeira máxima o anti-autoritarismo, quando se observa a preocupação de se criar um “Quarto Estado” em alusão à Revolução Francesa, ou seja, em hipótese alguma o movimento operário poderia manifestar, para os anarquistas, uma face autoritária, sob pena de ser uma farsa ante a emancipação. É por isso que para o anarquismo, a emancipação do proletariado só poderia acontecer por si mesmo.

Desde o Congresso da Basiléia, em 1869, da Internacional, em que se faria sentir uma presença marcante anarquista até a cisão mais nítida com o comunismo em Haia, no ano de 1872, destacam-se na formulação dos princípios anarquistas, os programas da Federação Jurassiana, sob forte influência de Bakunin.

O militante russo Mikhail Bakunin esteve ligado, por suas críticas contundentes à oposição e resistência ao regime czarista, coisa que lhe rendeu uma prisão por anos. A partir de 1848, sob a atmosfera da Primavera dos Povos, Bakunin foi considerado inimigo da realeza russa. Os 10 anos seguintes seriam difíceis. Podemos dizer, no entanto, que a causa eslava e da Rússia livre eram suas bandeiras, num primeiro momento. Seu contato mais de perto com o anarquismo foi devido, em boa parte, do contato com seu amigo Herzen, mas foi na Itália que se iniciou seu engajamento mais efetivo junto ao republicanismo, em cujo desenvolvimento contou com o apoio de Giuseppe Garibaldi, bem como junto ao socialismo e ao movimento operário.

Foi em 1867 que ele participou do Congresso pela Paz e pela Liberdade, em Genebra, aderindo a uma liga liberal – *Liga da Paz e da Liberdade* – e, depois, tendo sua proposta de programa para aquele movimento recusada, criou então a Aliança Internacional de Democracia Social. Antes do congresso ele havia militado na Itália e lá participado da criação da Confraria Internacional (1865) – Sociedade Internacional Revolucionária.

Por ocasião destes eventos, surge um dos primeiros registros escritos do pensamento bakuniniano¹¹, no *Catecismo Revolucionário* (1865) que, dentre outros, versava sobre o teor da associação internacionalista. É imprescindível, no entanto, a qualquer tentativa de análise, ainda que não tão profunda, nunca considerar contradições e a não linearidade do pensamento deste revolucionário, já que, ao longo do tempo, tanto experiências e diálogos fazem sempre a atualidade de cada texto e pode nos ajudar contra algum anacronismo.

Homem de ação, Bakunin se revela um crítico contumaz à tirania, à injustiça e à desigualdade, identificando-se, ele próprio, com as bandeiras anarquistas. No *Catecismo*, ele percebe um fenômeno universal e de modo exagerado: qual seja a efervescência por uma “revolução social”. E, como estamos procurando mostrar, não sem razão era esta a sua percepção, que, em seu caso, era justificável, duplamente, afinal, tanto o mundo passava, em

¹¹ O pensamento de Bakunin pode ser percebido não de modo monolítico por meio de seus manifestos, panfletos e cartas.

especial a Europa, por uma onda revolucionária, com a “primavera dos povos”, tanto estava num especial vigor o movimento operário.

Bakunin avalia os “catecismos” nacionais, isto é, as experiências insurretas que revelam uma onda de agitação e insubordinação, entendendo que:

Os catecismos nacionais dos diferentes países poderão variar sobre todos os pontos secundários. Mas há pontos essenciais e fundamentais que deverão ser igualmente obrigatórios para as organizações nacionais de todos os países e que deverão formar, por conseguinte, a base comum de todos os catecismos nacionais. (BAKUNIN, 1999, p. 47)

E aponta como primeira condição para a revolução social: “a impossibilidade de sucesso de uma revolução nacional isolada e a conseqüente necessidade de uma aliança e de uma federação revolucionária entre todos os povos que querem a liberdade.” (BAKUNIN, 1999, p. 48)

Como cabal justificativa da aliança, destaca a incompatibilidade da liberdade, da igualdade, da justiça, do governo barato, do bem-estar e da emancipação real das classes trabalhadoras com a existência dos Estados centralistas, militares e burocráticos, determinando a abolição de todo aparato administrativo-institucional e o confisco dos bens.

Para a sociedade nova e livre, há, portanto, como condição:

Necessidade absoluta de cada país que quiser fazer parte desta federação livre de povos de substituir a organização centralista, burocrática e militar por uma organização federal, baseada na liberdade absoluta e na autonomia das regiões, das províncias, dos municípios, das associações e dos indivíduos com funcionários eletivos e responsáveis diante do povo, e com o armamento nacional, organização que não se formará, como atualmente, de cima para baixo, mas de baixo para cima e da circunferência para o centro, pelo princípio de federação livre, partindo dos indivíduos livres que formarão as associações, as comunas autônomas; das comunas autônomas que formarão as províncias autônomas; das províncias autônomas que formarão as regiões e das regiões que, federalizando-se livremente entre si, formarão os países que, por sua vez, formarão cedo ou tarde a federação universal e mundial. (Op. Cit. p. 48)

E, lembrando-nos Proudhon, com relação ao aspecto econômico, ressalta que “terra pertence a todo mundo. Mas seu aproveitamento pertencerá apenas aos que a cultivarem com suas próprias mãos. Abolição da renda da terra. Sendo todas as riquezas sociais produzidas pelo trabalho, quem delas se aproveitar sem trabalho será um ladrão.” (Idem Ibidem p. 49)

Em Bakunin, como em Proudhon, veremos os princípios libertários encadeados:

A liberdade de cada um só se realiza, pois, com a igualdade de todos. A realização da liberdade na igualdade de direito e de fato é a justiça. Existe apenas um dogma, uma única lei, uma única base moral para os homens, é a liberdade. (Idem Ibidem p. 50)

O quadro de uma associação de comunas, é estabelecido entendendo que cada nação não é mais que uma federação de comunas. Há uma crença na razão humana e sua natureza solidária e fraterna, pois Bakunin admite que, no início, o processo revolucionário que levaria à federação internacional e à anarquia, poderia ser sangrento, mas, ao defender a desmilitarização da sociedade e o banimento de qualquer força de coerção e poder, em consonância a ausência de governo, deixa entrever que o entendimento mútuo se estabeleceria entre os indivíduos:

Abolição, dissolução e bancarrota moral, política, judiciária, burocrática e financeira do Estado tutelar, transcendente, centralista, substituto e alter ego da Igreja, e, como tal, causa permanente de empobrecimento, de embrutecimento e de submissão dos povos. Como consequência natural: a abolição de todas as universidades do Estado, devendo o cuidado da instrução pública pertencer exclusivamente às comunas e às associações livres; abolição da magistratura do Estado, devendo todos os juízes ser eleitos pelo povo; abolição dos códigos criminais e civis atualmente em vigor na Europa porque todos, igualmente inspirados pelo culto de Deus, do Estado, da família religiosa ou politicamente consagrada e da propriedade, são contrários ao direito humano, e porque o código da liberdade só poderia ser criado para a liberdade. Abolição dos bancos e de todas as outras instituições de crédito do Estado. Abolição de toda administração central, de toda burocracia, dos exércitos permanentes e da polícia do Estado. (Op. Cit. p. 86)

O programa revolucionário ainda detalha como devem ser os princípios e pontos fundamentais à nova sociedade: direitos individuais, direito de associação, organização política nacional e a federação internacional, compondo o quadro de uma anarquia, ou seja, uma sociedade auto-gerida e livre. As etapas da transformação social passam pela tomada do poder, pelo rearranjo das regiões em comunas, baseadas nos princípios anarquistas, com confisco de bens e abolição de todo e qualquer privilégio, não existindo mais a renda e o lucro como expressões do mal da propriedade privada.

O manifesto chega mesmo a levantar os meios da conspiração e da luta, numa ação direta, de vez que, afastando-se da pregação da formação de um partido ou de uma liderança indefinidamente institucionalizada, o que poderia aproximar-se do princípio republicano da representação, aponta, não sem algum paradoxo, para um parlamento geral, onde a voz das comunas ou entes federativos seria o som da assembléia por todos, no entanto, nas etapas do processo revolucionário, a organização política não poderia se constituir numa hierarquia de poder centralizado.

Há, no entanto, algumas estratégias de garantia da liberdade, o direito de secessão, isto é, jamais a federação poderia se constituir “de cima para baixo”, sendo de seu interesse e consciência associar-se, sem qualquer prejuízo de sua autonomia, além da inviolabilidade dos princípios da liberdade individual, da igualdade social – assegurada, não pela desconsideração das particularidades, mas pela igualdade de condições e de direitos – e da justiça.

Enfim, como forma de exorcizar o fantasma da Reação, expresso, na Santa Aliança, e sepultar Deus e o Estado – estes e últimos, constituindo o anti-estatismo e o anti-clericalismo, alvos que caracterizaram o pensamento bakuniniano – como obras da tirania histórica sobre os povos, remata o *Catecismo*:

O objetivo da revolução democrática e social pode ser definido em duas palavras:

Politicamente: é a abolição do direito histórico, do direito de conquista e do direito diplomático. É a emancipação completa dos indivíduos e das associações do jugo da autoridade divina e humana; é a destruição absoluta de todas as uniões e aglomerações forçadas das comunas nas províncias, das províncias e dos países conquistados no Estado. Enfim, é a dissolução radical do Estado centralista, tutelar, autoritário, com todas as instituições militares, burocráticas, governamentais, administrativas, judiciárias e civis. É, em uma palavra, a liberdade desenvolvida a todo mundo, aos indivíduos, como a todas as entidades coletivas, associações, comunas, províncias, regiões e nações e a garantia mútua desta liberdade pela federação.

Socialmente: é a confirmação da igualdade política pela igualdade econômica. É, no começo da carreira de cada um, a igualdade de ponto de partida, igualdade não natural, mas social para cada um, isto é, igualdade de meios de manutenção, de educação, de instrução para cada criança, rapaz ou moça, até a época de sua maioridade. (Idem *Ibidem* p.110-111)

Bakunin desenvolveria as teses do federalismo e do anti-clericalismo – que, na verdade, parece ser mais que um simples anti-clericalismo, sendo mesmo uma defesa do ateísmo e do materialismo, como forma de contrapor ao caráter ideológico e supostamente ilusório da religião, contrário à razão – em *Federalismo, socialismo e anti-teologismo*, de 1868, cujo texto servira de proposta ao programa da Liga da Paz e da Liberdade, ainda como decorrência do congresso em Genebra no ano anterior.

Lá propõe não só que a liga deveria funcionar como uma federação internacional, como também, faz a defesa dos princípios federativo e anti-teológico como condições para o socialismo e a democracia reais, afirmando que seus estatutos deveriam se firmar num espírito sólido e deveria, além de preparar um novo congresso, publicar um periódico para a divulgação das suas idéias.

Bakunin analisa os conceitos envolvidos na própria denominação da liga, aprofundando as noções de “paz” e “liberdade”, definindo a paz sobre o alicerce da democracia, entendida como governo do povo, pelo povo e para o povo, tirando desses termos o sentido liberal-burguês dos quais se impregnava a seu ver. Assim, recebem o seu significado mais radical.

Se, por um lado, procura então desvelar que tanto a Igreja, a Religião, o Deísmo, constituem prisões e não libertação, assim como o Estado, por meio da centralização de seu poder, aniquila, também, a liberdade, daí a necessidade do federalismo e do anti-teologismo, por outro lado, concebe no conceito de “nacionalidade” e “patriotismo” elementos não impeditivos, já que sobre estes, sem os anular, sem o que não haveria liberdade, estaria o espírito da federação.

Homem de ação, tendo o seu radicalismo entrado em choque com os liberais, como já dito, levando-o, irresistivelmente, à Aliança de Democracia Socialista, sua ação persistiria aí no internacionalismo, seu grande sonho. A região das montanhas de Jura, na Suíça, fora seu terreno de ação. Ali se criou uma secção da Internacional que contava com o movimento de artesãos locais de tendência anarquista, principalmente, relojoeiros. Bakunin exerceu ali sua influência. (RAYNAUD & NOEL, 2008, p 38-39)

Às influências outras, juntar-se-ia na Internacional, sobretudo, via Federação Jurassiana, a voz firme do militante radical, conformando um embate de paradigmas do socialismo. Isso porque a Associação Internacional de Trabalhadores criava as seções em cada país, que reunia os militantes em cada região, estas, por sua vez, além de enviar delegados aos congressos internacionalistas, aglutinavam debates específicos, tomando resoluções e assumindo posicionamentos.

No Congresso da Basileia, de 1869, foram postas em votação a abolição da propriedade privada individual e sua substituição pela propriedade coletiva, bem como a abolição do direito de herança, sendo ambas chanceladas por resoluções posteriormente. O direito de livre associação em sociedades de resistência foi aprovado. A questão da *instrução integral* e do crédito não foi votada por falta de tempo. (GUILLAUME, 1905, p. 194-201)

Vemos aí o vigor dos princípios do associativismo federalista, da ação livre e direta, com a abolição a propriedade privada, que formariam o que se convencionou chamar de coletivismo libertário ou anarquismo coletivista, fortemente influenciado por Bakunin, com seu projeto de confiscos e de coletivização no processo revolucionário rumo à sociedade anárquica.

Karl Marx, que desde 1864 acompanhara o início da Internacional, representando ali uma forte liderança e, também, uma tendência, o comunismo, passou a se opor aos anarquistas. Para ele, os passos importantes a serem dados pelo movimento operário estariam na formação dos partidos comunistas, no fortalecimento da classe operária e na luta pela revolução, cujo processo não abdicaria da presença de um estado comandado pelos próprios trabalhadores.

Esboçava-se então, de um lado, o anarquismo, baseado nos postulados anti-autoritários, pelo federalismo e pela ação direta, enquanto que, de outro lado, o projeto comunista, cujo texto emblemático poderíamos já ver pronunciado no *Manifesto Comunista*, de 1848, tinha como cerne, principalmente, a questão do processo revolucionário. Em Haia, no ano de 1872, portanto, Bakunin é excluído da Internacional e se dá a cisão anarquismo-comunismo.

Foi formada, então, uma “internacional anti-autoritária”. No momento em que a Comuna de Paris sente a pressão dos versalhenses aumentar, seus dirigentes lançam um último apelo às grandes cidades; mas este não encontra eco. As tropas regulares se impõem a esses movimentos federativos. Em setembro de 1870, Bakunin pôde pessoalmente avaliar as dificuldades da empreitada. Conduzida pelo Comitê Central Federativo e pelo Comitê da Salvação da França, a comuna lionesa não consegue sobreviver, e, no final de outubro de 1870, o revolucionário envelhecido e desencantado retoma o caminho para a Suíça, depois de ter constatado que: “o povo da França, não é mais absolutamente revolucionário.” A era das sublevações espontâneas parecia concluída.

Em Haia, em 7 de setembro de 1872, Bakunin é excluído da Internacional. Seus amigos jurassianos iriam se reagrupar. Em 15 de setembro do mesmo ano, um congresso extraordinário em Saint-Imier, reagrupa os delegados das federações dissidentes espanhola, italiana e jurassiana, aos quais se juntam os franceses e americanos, dentre os quais Pindy, militante da Comuna de Paris.

Considerado como a “certidão de nascimento” do anarquismo, o Congresso de Saint-Imier deita os princípios essenciais da natureza da ação política do proletariado:

Que a destruição de todo o poder político é o primeiro dever do proletariado; que toda organização de um poder político, dito provisório e revolucionário, para conduzir essa destruição, só pode ser um ludíbrio a mais e seria tão perigoso para o proletariado quanto todos os governos hoje existentes; que, rejeitando todo compromisso para chegar à realização da revolução social, os proletários de todos os países devem estabelecer, fora de toda política burguesa, a solidariedade da ação revolucionária. (RAYNAUD & NOEL, 2008, p. 51-52)

Tais princípios e programas, que traziam em seu bojo a preocupação com a educação, iriam servir de esteio para a formação de uma “pedagogia libertária”, em cuja elaboração, não poderiam faltar os elementos do anti-autoritarismo, do anti-estatismo, anti-clericalismo, do anti-dogmatismo, da ação direta e da auto-gestão. A educação deveria cumprir o seu papel diante do homem consciencioso da sociedade anárquica. E, ainda que não fosse somente ela a única responsável pela salvaguarda da consciência, esta última assentada nos valores máximos da igualdade e da justiça, única possibilidade duma vida plena ao homem, seu caráter deveria, necessariamente, contribuir para a nova sociabilidade.

1.3 – A pedagogia libertária do modelo das *escolas modernas*

Francisco Ferrer y Guardia desenvolveu uma pedagogia libertária baseada no racionalismo e no conceito de educação integral. Vamos aqui, pois, procurar levantar quais são os seus princípios norteadores cruciais, que a identificam, por um lado, em seu caráter libertário e, por outro, em seu aspecto próprio, encontrado, principalmente, na obra *La Escuela Moderna*, do autor e militante espanhol.

Antes, porém, é preciso fazer algumas considerações. Nossa opção por Ferrer é consciente do fato da existência de um pensamento pedagógico que se depreende do anarquismo, incluindo aí o trabalho tanto de elaboração teórico-ideológica quanto de práticas pedagógicas de uma série de anarquistas, como Tolstoi, Bakunin, Elisé Réclus, Paul Robin e seu seguidor Sebastien Faure, tendo Robin uma atestada sintonia aos pressupostos ferrerianos aqui abordados. O exame de tão vasto arcabouço, isto para não mencionarmos as experiências da escola de Iasnaia Poliana, de Tolstoi ou nos deter no Orfanato de Cempuis, de Robin, além das elaborações de Fourier – cujo movimento continuador, liderado por Victor Considerant, se pautou pela *escola societária* – e Proudhon, seria tarefa que não se mostra profícua tampouco possível, ainda que pertinente, nos limites deste trabalho.

As escolas modernas constituíram um dos fenômenos da pedagogia libertária. Desse modo, devemos entender, em primeiro lugar, o conjunto das considerações, concepções e abordagens encontradas nos postulados anarquistas, somando-se a isto as elaborações com certa densidade teórica, como, por exemplo, em Bakunin; em segundo lugar, manifestações que mais direta e especificamente se voltaram ao problema da educação – constituindo, por excelência, um movimento e um pensamento pedagógico-libertários: este o caso de Ferrer.

E embora detenhamo-nos mais sobre o segundo, o primeiro, além de ser um dos elaboradores da educação integral anarquista em fins do século XIX, teve considerável influência, como frisamos anteriormente, no movimento das escolas modernas, chegando mesmo a ter se correspondido com Ferrer sobre a implantação das escolas.

Dessa forma, numa apresentação relativamente breve, Edmond Marc Lipiansky, um dos estudiosos da educação anarquista, de cuja obra já nos utilizamos aqui, intitulada *A pedagogia libertária*, examina as formulações pedagógicas no pensamento anarquista e libertário, passando por Charles Fourier, Proudhon, Tolstoi, Bakunin, Robin e Ferrer, sem se deter em Max Stiner e Sebastien Faure.¹²

Seria difícil ou mesmo impossível dizer acerca das formulações que abordam a problemática educacional e, com mais detalhe, de uma pedagogia libertária, da inexistência de qualquer diálogo que, tascita ou explicitamente se interpõe com alguma tradição de pensamento. Silvio Gallo, por exemplo, ao analisar o pensamento a noção da educação integral, credita uma raiz de tal perspectiva a Jean Jacques Rousseau em *O Emílio ou da*

¹² Esta obra, já citada anteriormente, está referenciada na bibliografia.

educação, mas não será o caso aqui de esquadrihar uma genealogia do pensamento pedagógico libertário. (GALLO, 1990 p.182)

Sem dúvida, o conceito de educação integral, logo de início, marca a pedagogia libertária presente nas escolas modernas. Robin manifestaria desde seu ingresso na Seção Belga da Internacional, a partir de 1865, uma declarada defesa da instrução integral, que se baseava no desenvolvimento de todas as faculdades físicas e intelectuais. Para além da definição da integração do trabalho manual – aprendido num ofício, por exemplo – ao trabalho intelectual, a formação integral aparece como uma das condições para a plena realização humana do ser livre.

Nas resoluções do *Congresso de Bruxelas de 1869* a educação integral é erguida como um dos alicerces na edificação da nova sociedade, sendo exortada na ocasião a reunião de esforços entre os membros do movimento para criar esses institutos de educação integral, divulgando as idéias e lançando mão de arrecadação de recursos, visando a sua implantação e o seu estabelecimento.¹³ Para Robin ela deveria ser a educação igual para todos, o que permitiria fornecer, com isso, condições para que cada criança, em seu futuro, desenvolvesse uma especialidade, já que lhe estaria sendo assegurada uma base comum de conhecimentos e sendo-lhe exploradas todas as suas múltiplas habilidades.

O objetivo, quanto ao conhecimento, é preparar as crianças para que sejam homens e mulheres devidamente instruídos no mundo real, científico e racional, como forma de garantir sua liberdade no âmbito do pensamento, ou seja, seria uma educação anti-dogmática. O princípio básico levantado por esta perspectiva é o de que não se pode ser feliz nem na ignorância, nem presa de “falsos conceitos” ou dogmas, e, principalmente, se o seu desenvolvimento não se faz na plenitude, isto é, se não são lhes dadas as oportunidades de florescimento de suas capacidades, para que, depois, demonstre seus pendores e aptidões.

¹³ Fatos semelhantes aconteceram no Brasil, aliás, era comum a exortação a arrecadações, ajudas mútuas e mobilizações diversas nos jornais anarquistas. Foi uma mobilização dessa natureza que levou Orestes Ristori a peregrinar pelas cidades paulistas em conferencias em prol das escolas modernas, numa delas, estava na platéia o jovem João Penteadó, que viria a ser o diretor da Escola Moderna no. 1, experiência que é objeto deste trabalho.

O trabalho de Robin constituiu grande influência, como secretário da Internacional, destacando-se, como mencionado anteriormente, o Relatório para Educação do Congresso de Laussane, de 1867 e a criação do Comitê de Iniciativa para o Ensino Integral, em 1882:

Suprimindo do ponto de vista educativo: disciplina, programa e hierarquia, 3 iniquidades da regulamentação escolar, das quais decorrem todas as iniquidades sociais: [...] a disciplina geradora de simulação, dissimulação e mentira; os programas niveladores de originalidade, iniciativa, responsabilidade; a hierarquia geradora de rivalidades, invejas e ódios; nosso ensino será integral, racional, misto e libertário: libertário – porque tenderá ao desenvolvimento harmônico do ser por inteiro e fornecerá um conjunto completo, encadeado, sintético, paralelamente progressivo em toda ordem de conhecimentos, intelectuais, físicas, manuais, profissionais, e isso a partir da infância; racional – porque ele será embasado na razão e conforme aos princípios da ciência atual e não na fé; no desenvolvimento da dignidade e da independência pessoais e não no da piedade e da obediência; na abolição da ficção Deus, causa eterna e absoluta de subjugação; misto – porque favorecerá a co-educação dos sexos numa freqüentação fraternal, familiar das crianças, meninos e meninas, que dá ao conjunto dos costumes uma serenidade particular. Longe de constituir um perigo, ela afasta da criança as curiosidades malsãs e torna-se, nas sábias condições em que ela deve ser observada, uma garantia de preservação e de elevada moralidade; libertário – porque consagrará no fundo a imolação progressiva da autoridade em proveito da liberdade, sendo o objetivo final da educação formar homens livres cheios de respeito e amor pela liberdade do próximo [...] Aos homens de coração, independente do partido a que pertençam, solicitamos seu apoio moral e material (ROBIN, 1882, *apud* SAFON, 2003, p. 51-52)

É preciso, portanto, aclarar que a caracterização da pedagogia ferreriana como libertária está nos princípios com os quais trabalha, muito mais que nas classificações e subclassificações ideológicas ou mesmo nos partidarismos e sectarismos inerentes presentes, de modo mais geral, no socialismo e, em particular, no anarquismo. Neste sentido, se torna irrelevante neste trabalho a polêmica sobre o rótulo ideológico de Ferrer.

Seu republicanismo e anti-clericalismo já se manifestara antes. A Espanha proclamou a República em 12 de fevereiro de 1873, mas, um ano depois, as forças reacionárias deram um golpe. Ferrer aderiu à resistência republicana, participando da loja maçônica *La Verdad* sob o pseudônimo de Irmão Zero. Suspeito de participação numa insurreição de 1886, encontraria o apoio de Ruiz Zorilla. O contato com as idéias anarquistas já existia na Espanha, de forma mais articulada, pela sua ligação a Anselmo Lourenzo, com quem escreveria no jornal *La Huelga General* (A Greve Geral) em 1901.

La Escuela Moderna, publicada postumamente em 1912, contém inúmeros elementos do pensamento educacional de Ferrer que, desde sua presença por 15 anos na França, onde trabalhou como professor de espanhol no Liceu Condorcet, na Associação Filotécnica, relatou – considerando na França uma nação em um estágio mais desenvolvido que a sua:

[...] vi o progresso entregue a uma espécie de fatalidade, independente do conhecimento e da bondade dos homens, sujeito a revezes e acidentes nos quais não têm participação a consciência e a energia humanas. O indivíduo, formado na família com seus desenfreados atavismos, com os erros tradicionais perpetuados pela ignorância das mães, e na escola com algo pior que o erro, que é a mentira sacramental imposta pelos que dogmatizam em nome de uma suposta revelação divina, entrava na sociedade deformado e degenerado e não podia exigir-se dele, por lógica relação de causa e efeito, mais que resultados irracionais e perniciosos. (FERRER, 1912, p. 17)

Com otimismo Ferrer avalia que os padrões tradicionais:

[...] vem sofrendo desde muitíssimo tempo, ainda que em circulo reduzido, a derrota por parte da razão e do descrédito da consciência; na hora presente o sol não cobre só os cumes e estamos em quase luz meridiana que invade até os pés das montanhas. A ciência ditosamente já não é patrimônio de um reduzido grupo de privilegiados, suas irradiações benfeitoras penetram com mais ou menos consciência por todas as camadas sociais. Por todas as partes dissipam os erros da tradição, com o procedimento seguro da experiência e da observação, capacita os homens para que formem exata doutrina, critério real acerca dos objetos e das leis que o regulam e nos momentos presentes com autoridade incontestada, indisputável, para bem da humanidade, para que terminem de uma vez para sempre os exclusivismos e privilégios, se constituem em única diretora da vida do homem (...)

Contando com modestas forças, mas à vez de uma fé racional e poderosa; e com uma atividade que está muito longe de desfalecer ainda que se lhe oponham circunstancias adversas de toda classe, se têm constituído a escola moderna. Seu propósito é coadjuvar retamente sem complacências com os procedimentos tradicionais, ao ensino pedagógico baseado nas ciências naturais. Este método novo, o unicamente real e positivo, tem amadurecido por todos os âmbitos do mundo civilizado e conta com inúmeros obreiros superiores de inteligência e abnegados de vontade. (FERRER, 1912, p. 42)

A educação como sentinela do desenvolvimento da razão, emerge como um princípio de ação e revolução, revestindo-se de um aspecto moral que pode garantir, de algum modo, o desenvolvimento da sociedade. O ensino racional é identificado a um novo paradigma.

Pode-se observar como a razão concebida como o “sol” que ilumina os passos humanos e o propósito posto à nova educação – a escola moderna – está no ensino das “ciências naturais”.

Ferrer afirma sobre o caráter da escola moderna, demonstrando uma “fé” na ciência e na razão: “foi criada aquela escola moderna, científica e racional, que não tardou em alcançar fama européia e americana, que com o tempo se perderá o título de moderna, vigorará cada vez mais na continuidade dos séculos sob o título de racional e científica.” (FERRER, 1912, p. 46) E revelando a necessidade de todo esforço em efetivar tal educação, observa:

[...] não tememos em dizer (...) queremos homens capazes de evoluir incessantemente; capazes de destruir, de renovar constantemente os meios e renovarem-se a si mesmos, homens cuja independência intelectual seja a força suprema que não se sujeita jamais a nada, dispostos sempre a aceitar melhor, ditosos pelo triunfo das idéias novas e que aspirem a viver vidas múltiplas em uma só vida. A sociedade teme tais homens: não se pode, pois, esperar que queira jamais uma educação capaz de produzi-los. (FERRER, 1912, p. 62)

La Escuela Moderna apresenta ainda dissertações sobre a coeducação dos sexos, a abolição dos exames, dos prêmios e punições, bem como o estímulo ao autodidatismo, como forma de propugnar uma prática pedagógica libertária e uma sociabilidade a ela coerente.

Podemos, assim, apontar nos elementos da pedagogia libertária, uma educação geral como direito e anseio de todos, não podendo ser operada, porque revolucionária, senão pelos seus defensores, cuja realização implicava a destruição da injustiça e do engano; uma educação integral que possa oferecer a plena realização das faculdades dos homens, como condição para igualdade social e, por decorrência, da justiça; um ensino racionalista que seja

laico, baseado na ciência e na verdade, como forma de impedir a alienação, a falácia, a mentira e a mistificação, sem o que não seria uma educação para a liberdade.

À educação caberia, entre outras coisas, o desenvolvimento das faculdades, portanto, sem qualquer caráter repressivo, daí porque não serem oferecidas razões para qualquer tipo de hierarquia entre mestre e aprendiz, além de não haver prêmios, nem castigos, os avanços nas ciências naturais se devem fazer, pela criança, livremente, ao recurso de bibliotecas e de professores, uma vez que os exames e testes servem de meios a todo tipo de tiranias do “mestre”.

Enfim, tendo como meta apontar para a reflexão a respeito das práticas libertárias ligadas à Escola Moderna 1, nosso intuito neste capítulo foi apresentar aqueles princípios libertários que formam a base das propostas do anarquismo, com destaque para a pedagogia ferreriana, para, mais à frente, considerar tais princípios nas práticas escolares – o que pretendemos empreender nas considerações finais, inclusas no quinto e último capítulo deste trabalho.

Antes, abordaremos algumas experiências educacionais no Brasil que contextualizam o aparecimento da Escola Moderna e seu movimento, para que, quando, no terceiro capítulo, determo-nos nas atividades propriamente desenvolvidas por essa escola, buscaremos entendê-la não como um episódio isolado na trajetória das ações pedagógicas libertárias e sim como parte dos seus desenvolvimentos históricos.

Foi possível, então, detectar que à época da Primeira Internacional (1864-1872), associação do movimento operário em que houve a atuação o educador Paul Robin, um dos formuladores do paradigma da “educação integral”, sendo um dos personagens responsáveis pelas propostas educacionais da AIT no período em que ocorria a cisão anarquismo-comunismo. Assim, naquele contexto histórico, as elaborações das idéias de Proudhon e Bakunin puderam ser grandemente sentidas, fazendo com que a partir do anarquismo daqueles tempos pudessem se estabelecer as formulações de Paul Robin, cuja influência se fez sentir, entre outros, como uma das referências para Francisco Ferrer. Este, anos mais tarde, fundaria, finalmente, a Escola Moderna de Barcelona, cujo modelo foi tomado aqui.

CAPÍTULO 2

Anarquismo e educação no Brasil do início do século XX

Neste capítulo tentaremos contextualizar o surgimento das escolas modernas, no cenário mais amplo das experiências anarquistas em matéria de educação, bem como mostrar que elas representaram uma pujança do movimento anarquista em nossas terras, não sendo um episódio que irrompe de forma não prevista. Nosso objetivo é relacionar as experiências de educação anarquista com a própria dinâmica assumida pelo movimento operário (anarquista) no Brasil. Tais experiências, no entanto, exceto a análise específica da Escola Moderna de Penteado, que empreenderemos a partir do próximo capítulo, são inteligíveis na medida em que se observam os pressupostos básicos que as orientam, as entendendo não como ação separada, mas depreendida do próprio movimento anarquista, ou seja, como uma dimensão da atuação libertária.

2.1 – Idéias e projetos anarquistas

A escola moderna de São Paulo (1912) e outras sob tal designação, via de regra, basearam-se na pedagogia ferreriana, contudo, experiências anteriores e contemporâneas aos esforços de João Penteado, Orestes Ristori, Adelino de Pinho e outros, tiveram inspirações outras dentro do espectro anarquista.

Como procuramos apontar no primeiro capítulo, o anarquismo até a época da Primeira Internacional (1864-1872) teve a formação da base de seus princípios libertários alicerçada pelo aprofundamento da cisão com o comunismo. Naquele primeiro momento, deflagram-se como influências que lhe servem de alicerces Proudhon e Bakunin. À medida que nos aproximamos das experiências da escola moderna no início do século (1912), um leque mais amplo de autores e de elaborações se faz presente.

Desde que se instalaram os pressupostos essenciais para a formulação da pedagogia libertária, por meio da formulação da “educação integral” de Paul Robin e do “ensino racional” de Ferrer – pressupostos sobre os quais ainda nos deteremos mais adiante –, a partir da Primeira Internacional e da cisão anarquismo-comunismo representada, emblematicamente, pela polêmica entre Bakunin e Marx, a efervescência de idéias e práticas do movimento operário imputou, claro, novos desdobramentos. Tais desdobramentos passariam pelo aprofundamento da divisão comunismo-anarquismo, na Segunda Internacional (1889-1914), bem como pelos aspectos assumidos pelo anarquismo, relativamente ao seu desenvolvimento histórico.

Quando em 1906 o movimento operário brasileiro opta por um modelo de organização federativo, traço característico dos anarquistas, na Europa tal opção já tinha sido muito bem marcada a separação com a estratégia socialista de organização do partido operário e se operava o repúdio aos libertários pela Segunda Internacional. No Brasil, desde o início do século XX e até mesmo do fim do século XIX, para além de Proudhon e Bakunin, o autor anarquista mais editado era Kropotkin, seguido por Jean Grave, Élisée Reclus e Malatesta. Forçoso seria pensar devessem estar imunes a esses autores, educadores anarquistas como João Penteado, Adelino de Pinho, entre outros militantes. (GONÇALVES, 2001, p. 28)

Portanto, num primeiro momento, apresentaremos as principais proposições anarquistas, de modo mais amplo, relativamente à educação, de maneira que estas, até certo ponto nos ajudam a compreender os intentos educacionais, em termos de suas práticas, considerando o ideário anarquista, abarcando a produção de postulados, experiências e propostas do movimento, desde a Primeira Internacional até os anos iniciais do século XX. Num segundo momento, apresentaremos algumas experiências de educação no Brasil, apontando, finalmente, para o contexto da criação das escolas modernas.

O campo da experiência e, portanto, das práticas, nunca deixa de se constituir como parâmetro que impõe certas contradições e ambigüidades, quando se trata de observar a relação entre pensamento e ação. As experiências educativas no Brasil, claro, devem entrar nessa perspectiva.

Grosso modo, a apropriação, re-elaboração e re-significação das idéias e o caráter heterogêneo, do ponto de vista ideológico, dos movimentos sociais, dos homens e mulheres, enfim, em suas ações, faz com que somente com muito cuidado se observe fatos de educação sob a pecha anarquista, sem hibridismos e até antagonismos. Isto porque, enquanto força dinâmica, criada e constantemente recriada historicamente, o anarquismo se esboçou no contexto dos socialismos, cuja diversidade de tendências constitui ainda outra dificuldade quando se pretende produzir seu esboço.

De qualquer modo, podemos identificar algumas linhas mestras que marcam tendências do socialismo. Embora considerando em Proudhon o nascimento primeiro mais acabado do conjunto dos princípios libertários, atribui-se um papel importante a Charles Fourier, quando se tenta estabelecer raízes para o ideário ácrata.

2.1.1 Modelos de utopia: algumas matrizes socialistas

De maneira geral, as tendências principais do pensamento socialista utópico são estabelecidas, na França, com Saint Simon (1760-1825) e Charles Fourier (1772-1837), na Inglaterra com Robert Owen (1771-1858). Esses postulados manifestaram as utopias de uma sociedade que pudesse superar as mazelas da sociedade capitalista, cujas idéias foram em alguma medida influentes.

Em Saint Simon pode ser observado o traço do reformismo socialista. Em sua obra, *Da fisiologia social*, de 1813, já aparecem as idéias que desenvolveu, tais como a unificação planetária da civilização, a reorganização do trabalho e da indústria, além da proposta de um pressuposto moral universal. Logo de início considera que, assim como a fisiologia considera o organismo, em sua estrutura anatômica e em seus processos dinâmicos de existência, a sociedade, também, poderia ser considerada com um ser orgânico, um corpo social. A economia política, a legislação, a moral pública e tudo que se constitui na administração do interesse geral, não são mais do que regras que expressam o estágio de civilização de uma sociedade.

Um dos pilares do reformismo simoniano está na idéia de progresso, marca que ainda se verificaria em Auguste Comte, que sofreu sua influência. É por isso que entende a história como um fluxo evolutivo, denominando as fases mais remotas como a “infância das sociedades”, em épocas longínquas, caracterizadas, muitas vezes, pela coletividade se submetendo a tiranos e déspotas. Claro, Saint Simon, que vivenciou os acontecimentos revolucionários de 1789, tendo tido contato, mesmo antes, com o movimento pela independência estadunidense de 1776, entende os ideais da Ilustração como um avanço. (COLE, 1957, p.45)

Na linha evolutiva, como sendo o “curso natural das coisas”, considera que a abolição da escravidão e a proclamação da igualdade de direitos, fazem parte da trajetória que leva a um regime condizente com o estágio científico e intelectual humano, ou seja, ao funcionamento harmônico e orgânico das sociedades. Há que se observar, no entanto, que tais avanços demonstram certo nível de esclarecimento humano, no que um dos papéis chave está na evolução das ciências, como o desenvolvimento da luz da razão na frente dos homens. Não por acaso, comparando o corpo social ao organismo humano, para Saint Simon, os regimes absolutistas, por exemplo, constituem viciações e desregramentos que sinalizam o mau funcionamento da sociedade – enfermidade, doença. (SAINT SIMON, 1965, p. 33)

Saint Simon concebia que a administração dos interesses gerais, públicos, conduzidas pelos governos, formado de homens, naturalmente, sempre teve como princípio na fisiologia da sociedade, o atendimento desse mesmo interesse geral. Assim, se regimes do passado, como o dos reis, legisladores, tiranos e déspotas, não atenderam a tal princípio, isso constituía uma imperfeição. Ao contrário, em seu tempo, a plena luz da razão, entende que tal desvirtuamento não podia mais ser concebido.

É, justamente, nesse ponto, que devemos entender dentro do sistema simoniano, o papel de uma tecnocracia, dos cientistas e intelectuais, como sendo de crucial benefício na condução dos interesses. O antagonismo tão nítido indicado por Marx entre os dirigentes do Estado, representantes das elites, e os setores sociais dominados, que pode ser entendido na definição da “luta de classes”, como condição inerente ao posicionamento dos homens perante as condições materiais de existência – as forças produtivas – não aparece. Para Saint Simon tais dirigentes não revelariam o nível esperado de consciência.

Dessa forma, o princípio político e moral que deve animar o legislador é aquele que organiza a sociedade de tal modo a estimular todas as classes ao trabalho, especialmente, os trabalhos mais úteis e necessários à sociedade. Neste sentido, surge aí uma crítica às classes parasitárias como o clero e a nobreza, principalmente, se seu papel não se liga ao cuidado das coisas do interesse público.

O modelo de organização social ou uma espécie de “tendência natural” se manifestaria, segundo sua leitura, na Europa. É assim que, em 1814, ano em que o império napoleônico já tinha assistido o seu maior esplendor, na obra *A reorganização da sociedade européia*, Saint Simon mostra que o ordenamento salutar das sociedades seria o estágio a que chegariam os países europeus – França e Inglaterra – já que o progresso se verificaria pelo desenvolvimento de conhecimentos e econômico alcançado pelas nações.

Quanto ao trabalho e a riqueza social, na obra *A Indústria*, de 1817, afirma que: “a sociedade inteira se apóia na indústria. A indústria é a única garantia de sua existência, a fonte única de todas suas riquezas e de toda prosperidade. A situação mais favorável à indústria é, portanto, só por isto, a mais favorável à sociedade.” (SAINT SIMON, 1817, *apud* BRAVO, 1976, p. 94)

O trabalho e a indústria, uma vez administrados por dirigentes esclarecidos – os industriais, os homens de negócio – no princípio moral e político fundado no bem estar geral da sociedade, serviriam de mola para o ajuste e o equilíbrio social.

Em dois outros trabalhos, *Do sistema industrial*, de 1822, e *Catecismo industrial*, de 1823, ele desenvolveria essas idéias, afirmando que os industriais são zeladores do bem público e que devem conhecer os interesses gerais da sociedade e os da indústria; que, assim sucedendo, não sofrerão mais por um longo tempo com a pecha de “liberais”, pois, os chamaremos a adotarem uma nova divisa: o industrialismo. (SAINT-SIMON, 1965, p. 136)

Essa mudança de princípio e de moral, circunscrevendo uma nova plataforma do sistema produtivo e distributivo de riqueza seria, ainda, completado por outro princípio: aquele que elimina da cena os parasitários, sendo que a produção passaria à regra de distribuição atrelada ao trabalho, ou seja, só ter-se-ia direito neste sistema desde que houvesse uma cota de participação na produção. O efeito maior desse sistema é a transformação da

propriedade privada dos meios de produção num tipo de concessão ou propriedade da sociedade, sobrepondo-se aos interesses individuais.

Saint Simon, portanto, não impõe exclusivamente ao Estado o papel de ter a propriedade dos meios de produção e muito menos estabelecer por decreto a igualdade entre os homens, mas trata-se de um novo princípio que passa a reger a sociedade, em sintonia com o seu equilíbrio orgânico e com a sua evolução, sobretudo, no estágio de avanço científico e espiritual humano, que poderia ser identificado pelo avanço das ciências e da razão, como emblemáticos do período.

Em tal mudança, assumiriam um papel fundamental as elites dirigentes esclarecidas, na administração da indústria – por industriais – e dos negócios, desde que estabelecida o direito da riqueza na medida do dever do trabalho. Ele estabelece os princípios que devem se inserir como potencial de capacidade para os novos dirigentes da sociedade. Nesses princípios entraria o princípio moral cristão primitivo do “fazer aos outros o que desejaríamos para nós”. Em *O novo cristianismo*, seu escrito de 1825, ele afirma que desse princípio regenerador é que:

[...] deve ser fundado o novo cristianismo e se constituírem os chefes da Nova Igreja, estes, que são os homens mais capazes, por seu trabalho, de assegurarem o bem estar das classes mais pobres. É a partir desses setores dirigentes que se dá esse melhoramento da existência moral e física, principalmente, das classes pobres, mais numerosas. (SAINT SIMON, 1965, p. 151-152)

Saint Simon parece, então, colocar no novo cristianismo a realização da moral cristã primitiva, que primava pelo respeito incondicional ao semelhante. Neste sentido, as classes dirigentes, imbuídas de tal espírito, estariam, igualmente, mais capazes de proceder à transformação e ao melhoramento.

Se para Saint Simon poderíamos falar de progresso, Charles Fourier não deixaria de passar a noção de uma vocação para a sociedade e para o homem. A influência de Fourier foi sentida nos desdobramentos de seus seguidores. Victor Considerant dirigiu o *Le Phalanstaire*, que, depois, veio a denominar-se *La Phalange*, numa referência direta ao trabalho de François

Marie Charles Fourier, nascido em Besançon em 1772, que inspirou o surgimento de comunidades cooperativas – os falanstérios – na França e nos Estados Unidos.

Segundo a teoria fourieriana, a sociedade e a civilização, padeciam de um vício, qual seja o desvirtuamento das naturezas humanas. Em sua teorização, os homens e as mulheres necessitariam conjugar suas paixões em equilíbrio, o que permitiria o desenvolvimento social. A miséria, a fome e a desigualdade social seriam resultados das vicissitudes pelas quais o homem, por meio de seu livre-arbítrio, padece pelo desvirtuamento da vocação humana.

O homem, assim, teria dois arrastamentos, desde sua fase selvagem até a civilização, de instintos e paixões: a satisfação dos sentidos e a necessidade que impõe ao homem a condição de ser gregário, isto é, social. Esta última paixão subdivida em outras, que vão da vocação para se agrupar em família à organização em sociedade.

Na obra *Teoria das quatro movimentos e dos destinos gerais seguidos do novo mundo amoroso*, de 1808, desenvolve as fases ou estágios por que passa a humanidade. Tais fases correspondem à passagem dos sentimentos ou atrações do espírito humano a se manifestarem em vários níveis. Assim, detecta os vícios do sistema conjugal, comercial, para depois localizá-los na organização social. O desvirtuamento das paixões, que seria o seu desequilíbrio, para Fourier, constitui o caos. Essas forças de atração, instintivas, presentes na criatura humana, estão associadas, genericamente, ao que chama de amor. Assim, a verdadeira civilização, que, ao contrário do que se estipulava, seria a lei e ordem social vigente, está num novo mundo amoroso, numa nova fruição das paixões, que tem de ser a expressão das vocações para a realização humana, que pode ser entendida como um estado ideal de felicidade.

É desse modo que a teoria fourierista prega uma espécie de inversão moral, isto é, a razão, nesse aspecto, longe de se harmonizar com as paixões, as reprime, entendendo-as como barbárie, o que Fourier rebate – e nisto denotando uma influência do pensamento de Rousseau – afirmando que o sentimento primitivo do homem expressa uma atração positiva, paixão que não pode ser, simplesmente, reprimida, mas satisfeita, tanto no plano individual quanto social.

É por isso que ainda nesta obra Fourier trataria dos problemas econômicos, os problemas de escassez, privação e miséria, lhe são caros, lembrando o debate de Smith, Quesnay e Malthus. Tudo isso preocupa o autor nesta obra, em que está em jogo a equalização e o equilíbrio – o mundo harmônico. Em *Tratado de associação doméstica e agrícola*, de 1822, tais questões seriam resolvidas na forma do mutualismo cooperativista.

Em *Le nouveaux monde industriel et societaire*, de 1829, ele mostra o programa de construção da nova sociedade, ao, na primeira parte da obra, destacar as vocações individual e social, estabelecendo, de forma complexa, um mecanismo que enxerga na dinâmica da vida social humana – que é denominado “mecanismo de atração” – dedicando um capítulo para a “educação harmoniosa” – que retomaremos adiante. Neste ponto, podemos perceber de maneira mais evidente, que o sistema fourierista adquire um aspecto moral. Aí se estabelece o seu cooperativismo-mutualismo; para Fourier a combinação entre o trabalho, a produção de riqueza e a sua redistribuição, são as bases de uma nova ordem social.

Enfim, podemos, grosso modo, identificar nos pressupostos do fourierismo, o cooperativismo ou comunalismo. Na passagem do caos à verdadeira civilização, não aparece qualquer defesa da ação direta com vistas à derrubada do governo, de resistência armada ou de combate pela violência. Neste sentido, o fourierismo apresenta um caráter pacifista e reformista. É importante frisar, entretanto, que a ação direta e livre, isto é, fora dos meios institucionais, deveriam resultar na formação das comunidades “falanstérios”.

Os falanstérios constituiriam manifestação da consciência do homem, uma vez retirado o véu de sua ignorância para sua própria natureza e de sua vocação para a felicidade – na satisfação de seus desejos e gozos dos sentidos, como também na sua necessidade de uma ordem social igualitária. Há, portanto, nos pressupostos fourieristas a crença na saber e na ciência, como forma de iluminar o homem no exercício de seu livre arbítrio. Os desejos e os quereres humanos, suas paixões e instintos servem-lhe até certo ponto de guia e discernimento. Por um lado, Fourier não faz, por isso, uma oposição absoluta entre razão e instinto, por outro, postula na ignorância ou na falta de ciência do homem uma das causas do desvirtuamento de sua vocação natural, que é de ordem divina, pois o pensador não abdica da existência do criador.

As paixões, dessa forma, em relação com o livre arbítrio dos homens, proporcionam certos destinos humanos. As atrações manifestam até certo ponto as leis da natureza humana. O caráter divino se apresenta no devir humano, ou seja, os resultados dessa história são providenciais.

Victor Considerant foi um divulgador e intérprete fiel de Fourier. Além de envolver-se na criação das comunidades, através de *La Phalange* e em obras de sua autoria, como *Destinée Sociale*, de 1834 e *La Démocratie Pacifique*, de 1843, além de estar à frente da Escola Societária. *Destinée Sociale* é uma grande exposição das teses de Fourier.

Em 1846, na *Exposition abrangée du système phalanstérien de Fourier*, publicação da Librarie Societaire, de Paris, divide a teoria fourierista em nove teses:

1ª tese – da unidade ou da analogia universal;

2ª. Tese – do código social divino e da destinação preestabelecida ou natural;

3ª tese – da dualidade social;

4ª tese – da anterioridade das sociedades subvertidas;

5ª tese – do caráter orgânico das sociedades subvertidas e das sociedades harmônicas;

6ª tese – das condições de associação

7ª tese – do trabalho;

8ª tese – aplicação do princípio de associação à construção sucessiva da sociedade harmônica;

9ª tese – do que depende a saúde do mundo.

Com Robert Owen (1771-1858) têm-se as bases do cooperativismo. Proveniente de uma família de artesãos do País de Gales, Owen ainda jovem iniciou sua carreira de industrial, primeiro, administrando e, depois, como sócio de cotonifícios em New Lanark, na Escócia, para onde se mudara por ocasião de seu casamento. Antes, ele havia sido empregado no comércio e administrado uma indústria de cerca de 500 operários, em Manchester, um dos maiores centros industriais do mundo. Lá pôde experimentar o contato com muitos industriais

e com um ambiente que lhe permitiu, por exemplo, ser membro da Sociedade Literária e Filosófica de Manchester.

Embora estivesse em pleno centro industrial no momento das inovações das máquinas de fiar e tecer, períodos curtos de crise e dificuldades não deixaram de existir. Tais momentos parecem ter sido férteis a Owen. Após um período de dificuldades na comercialização dos produtos em 1792, ele manteve os salários mesmo tendo as máquinas operárias numa crise na importação de algodão em 1806 e, mais tarde, diante do crescente desemprego e pauperização, propôs as “villages of unions”, comunidades planejadas que poderiam abarcar cerca de 1200 pessoas. (MAGNANI, 1987, p. 23)

Para a criação dessas comunidades havia contribuído a sua trajetória em New Lanark, desde sua chegada. Naquela localidade Owen introduziu algumas reformas: recusa-se a recrutar as crianças de orfanatos que eram super-exploradas, melhora as moradias operárias, instala lojas e armazéns cooperativos com preços mais baixos, funda caixas de previdência para a velhice e assistência médica, mas somente em 1816 consegue reduzir jornada de trabalho e fundar a escola de New Lanark, projetada desde 1809, tendo abolido o regime de punições que era comum nas fábricas.

Neste período Owen entra em contato com vários economistas, entre eles: Malthus, Ricardo, Francis Place e afirma que eram todos liberais para o seu tempo, que eram favoráveis à educação nacional do povo, mas se opunham ao emprego nacional para os pobres e desempregados, e, especialmente, a uma superfluidade da riqueza para todos. Owen julga que as idéias e os falsos princípios da teoria desses economistas, que vinham influenciando a administração da Grã Bretanha e da Irlanda por muito tempo, tinham como consequência a miséria, o pauperismo, encobertos pelo esplendor e riqueza desses países.

Já de 1815 a 1818, Owen se dedicou à luta para aprovar uma legislação que pudesse melhorar a situação dos trabalhadores da indústria. A primeira lei fabril (First Factory Act of 1819) que reduziu a jornada de trabalho das mulheres e crianças nas indústrias têxteis foi resultado desta luta, porém, seu projeto de lei previa 10 horas de jornada e um limite de 10 anos para a entrada de criança nas fábricas, o seu representante no parlamento, no entanto, não impediu aprovação de 12 horas de jornada e 9 anos para o limite mínimo de idade.

As “villages of unions” seriam auto-suficientes, planejadas em um lote de terras devidamente dimensionado, com uma parte industrial e uma parte agrícola, escola, igreja ecumênica, enfermaria, salas de leitura, refeitórios, cozinhas, jardins, play-grounds, apartamentos para acomodar um casal de duas crianças menores de 3 anos, apartamentos para hóspedes, dormitórios para crianças, lavanderias, etc. Owen foi influenciado por Bellers e suas “Colleges of Industry”, bem como pelas idéias, também, de seu sócio Jeremy Bentham com suas “Industry-Houses”. Este esquema detalhadamente planejado, ficou conhecido como os “paralelogramos de Owen” e não foi aprovado pelas autoridades nem mesmo pelos trabalhadores que “em duas reuniões públicas, em 1817, o consideram muito paternalista e restritivo da ação individual”. (Op. Cit, p. 25-27)

Owen parecia ver desde New Lanark a influência – para ele crucial – do meio sobre o indivíduo, das circunstâncias na formação das crianças e jovens, que, por isso mesmo, crescem numa situação de degradação ou bem estar, o que lhes afeta sobremaneira em suas vidas, havendo aí toda sorte de vícios ou virtudes, conforme o que se tem em oferta. Paradoxalmente, esta idéia de Owen, coexiste com a defesa que faz da educação para a formação do caráter. Tal contradição entre a força criadora e transformadora da educação e do indivíduo versus o meio social e as circunstâncias que o constroem, toma a feição de apenas uma aparência, se entendemos que a educação defendida por Owen implica num elemento entre outros, que compõem um meio propício para o desenvolvimento do indivíduo para o melhor, ou seja, educar, neste sentido, seria oferecer condições para o desenvolvimento de um caráter positivo, diferentemente, do que se passaria em condições degradantes.

Mas não é nosso foco a análise do caráter pedagógico do owenismo, mas tão somente caracterizar minimamente sua expressão como matriz do cooperativismo de linhagem socialista. Mais à frente, tal caracterização nos ajudará a compreender as – outras – experiências de educação anarquista no Brasil sem perder de vista a possibilidade de hibridismos e heterogeneidades de suas tendências, relativamente, à vertente anarquista, já que, como se verá, é na medida em que a linha divisória entre comunismo e anarquismo vai se tornando mais nítida, é que diminui tal heterogeneidade, com mais razão em nossas terras, que, embora tenha contado com uma hegemonia da ideologia anarquista no movimento operário, núcleos socialistas do sul, no sudeste e nordeste, agregaram a seu turno influências de vários matizes do socialismo.

Em *A Nova Visão de Sociedade*, de 1813, um conjunto de ensaios, afirma que:

[...] pode dar-se qualquer caráter , do melhor ao pior desde o mais ignorante até o mais ilustrado, a qualquer comunidade, ainda ao mundo em geral aplicando certos meios, os quais se tem a disposição e sob a direção ou podem facilmente chegar a estar de posse de quem possui o governo das nações”. “Às crianças se pode fazer que adquiram qualquer língua, sentimentos ou crenças, ou quaisquer hábitos corporais e maneiras não contrários à natureza humana (...) (OWEN, 1813, *apud* COLE, 1957, p. 96)

Cole esclarece que por “caráter” Owen não entendia essencialmente o conjunto de qualidades do indivíduo, senão mais bem a estrutura das idéias e valores morais e as tendências da conduta relacionadas com estes pontos, sobre os quais era indispensável se tivessem uma qualidade comum em toda a sociedade para que esta marchasse bem. Partindo desta concepção acerca do “caráter” Owen, em primeiro lugar, acusou o sistema industrial de formar mau os caracteres, tanto devido à sua luta pela competência e por recorrer à ambição humana, como devido às más condições físicas e do meio moral funesto, em que as vítimas do novo sistema industrial estavam obrigadas a viver desde sua tenra idade. Em segundo lugar, destacou a enorme importância da educação como instrumento para transformar a qualidade da vida humana. (COLE, 1957, p. 96-97.)

Owen, portanto, se inseriu no debate de industriais, economistas e filósofos, acerca do problema da organização social da indústria, tendo se candidatado ao parlamento sem sucesso. Partiu então para a América do Norte onde fundaria a Colônia New Harmony, em 1824.

Segundo Magnani (1987), Owen retorna à Inglaterra sem grande parte de sua fortuna mas ainda com grande entusiasmo. Assim, passa a lutar pelo desenvolvimento dos “bancos de trabalho”, cujo princípio se baseava na posse pelo trabalhador do seu trabalho. Para que tivesse direito à produção, o melhor, aos bens produzidos, nos armazéns, o trabalhador deveria apresentar o atestado de horas de trabalho., ou seja, à medida que detinha horas de trabalho nas atividades produtivas, teria direito aos bens correspondentes à quantidade de trabalho que cedeu à comunidade, eliminando a moeda e estabelecendo o trabalho como equivalente de troca. (MAGNANI, 1987, p. 28)

E, citando um discurso conclusivo de Owen acerca de New Harmony¹⁴:

[...] eu vim para cá com o propósito de tentar o que poderia ser concretizado, neste país, para aliviar meus companheiros da superstição e da degradação mental, de tal forma que tivesse alcançado sucesso, o experimento poderia se tornar um exemplo a ser seguido por todos e do qual todos se beneficiariam. Eu tentei aqui um novo rumo para o qual eu achava que 50 anos de liberdade política haviam preparado a população americana, isto é, autogovernar-se proveitosamente. Eu provi terra, casas e muito capital... Mas a experiência de tentar reunir um determinado número de estranhos, que não haviam sido previamente educados para o propósito de praticar atos de interesse comum e de viver como uma só família, foi prematura. (OWEN, 1828, *apud* MAGNANI, 1987, p. 64)

Para o historiador do socialismo Cole, a experiência de colônias “comunistas” ou “semi-comunistas” existiram nos Estados Unidos antes e depois de Owen e fazem parte de um comunismo de tipo primitivo, baseado em uma crença religiosa. A diferença principal entre estas e as que foram fundadas por Owen, Fourier e outros, está no fato de que estas últimas tratavam, muito mais de ensinar ao mundo uma nova forma de vida, que apartar alguns poucos escolhidos da contaminação da perversidade humana. (COLE, 1957, p. 104) Owen, no entanto, ainda continuaria sua militância no sindicalismo inglês, estando o seu nome ligado à trajetória das *trade unions*.

2.1.2 Os ideais anarquistas no início do século XX

Neste ponto, brevemente, resgatamos os principais fundamentos dos postulados anarquistas que, embora diferentes os princípios do socialismo utópico, com eles nos permitirá uma melhor apreciação das experiências educacionais ocorridas no Brasil, às quais passaremos à apresentação em seguida.

¹⁴ Para conhecimento dos detalhes desta experiência ver a tese de Magnani, da qual nos servimos neste trabalho, referenciada na bibliografia, em que aborda inclusive a escola de New Harmony, esboçando seus pressupostos.

Conforme já mencionamos, o cerne da ideologia ácrata é a defesa da liberdade. Por um lado, a liberdade anarquista é entendida, em primeiro lugar, como a liberdade individual. O clássico *O único e sua propriedade*, de Marx Stirner, de 1844, é considerado como uma das obras fundamentais das idéias anarquistas. Nela Stirner (1806-1856) desenvolve um tipo bem original de individualismo, apresentando já ali as recusas essenciais do anarquismo, como o anti-autoritarismo e o anti-estatismo. Por outro lado, o conceito de anarquia concebeu o indivíduo, não em termos de uma liberdade absoluta, mas somente de modo relativo, na conjugação entre vontade livre e bem estar mútuo.

O anarquismo enquanto modelo societário se constituiu sobre as premissas do associativismo, do mutualismo, da igualdade social radical, com a pré-condição da abolição da propriedade, sem qualquer tipo de dominação nos níveis econômico e cultural, levando à supressão das instituições hierárquicas, proclamando a irmandade e a justiça entre os homens, para além das fronteiras nacionais, abolindo os governos e estados.

Esse ambiente social de plena justiça e liberdade já é visível com o inglês William Godwin (1756-1836), em sua obra *Investigações relativas à justiça em política e sua influência sobre a virtude e a felicidade universal*, já em 1793. Com uma forte crença na razão, Godwin entenderia essa sociedade como aquela que permite o desenvolvimento da inteligência e da virtude humanas, sendo tudo o que a isso se opõe o que constitui entrave. Num todo em que os membros se entendem e desenvolvem seu sentido da razão, como seres perfectíveis, a justiça prevaleceria, deixando mesmo de ser necessária a instituição do Estado.

Ao contrário das teses que determinam a origem do governo político como resultado da direito de monopólio da força ante o caos social, tese hobbesiana, como produto de vontade divina, tese bossuetiana, e como sendo a construção de um contrato entre os homens – contratualismo – Godwin percebe que a necessidade de repressão ao indivíduo nasce tão somente da necessidade de colocar o bem comum acima do julgamento individual. Ora, neste sentido, sempre foi imprescindível adotar medidas para o bem comum, estas deverão ser discutidas pelo grupo, já que há uma grande semelhança entre o exercício do juízo individual e as decisões tomadas em comum, sendo ambas meios de descobrir o que é certo e errado e de comparar determinadas proposições com os padrões da eterna verdade.

Mas não seriam mais do que isso e nem o indivíduo, nem o organismo deliberativo está autorizado a criar leis. A única lei justa é a lei da razão. Pois a sociedade não pode determinar nada, apenas confirmar o que já foi determinado pela natureza das coisas.

Para Godwin, a postura individual é aquela que deve censurar explicitamente a todas as decisões que perceba serem contrárias aos verdadeiros interesses da humanidade. Desse modo, o caminho encontrado pela sociedade anárquica para os seus embates se reveste de um pacifismo, pois a razão consegue muito rapidamente o que a força tenta obter com poucas chances de sucesso. Tal esquema só funcionaria a partir de unidades pequenas – grupos informais e não institucionalizados: Godwin defende esse formato descentralizador – que nos remete ao princípio federativo ou associativo anarquista – são resolvidas todas as suas questões políticas e administrativas, sem a necessidade de uma grande assembléia e do aparato do Estado.

Na repartição das riquezas, estabelece que cada homem deve contribuir com sua parte na colheita, da qual irá consumir aquilo que tiver direito. Essa reciprocidade é a própria essência da justiça.

Em Proudhon, fornecendo uma elaboração profunda e detalhada da sociedade anárquica, ganha acento no ideário ácrata o mutualismo, o livre associativismo e federalismo. Ele aprofunda a definição do livre-contrato, no qual cada indivíduo associar-se-ia por sua livre vontade, com vistas à sociedade livre. Tem destaque, ainda no proudhonismo, a abolição da propriedade privada – “A propriedade é um roubo!” – como herança ou bem pessoal, já que nela se encontra a base da desigualdade.

Para Bakunin, igualmente, a descentralização seria o princípio de organização política dos homens que permitiria o seu livre agrupamento, sem a necessidade do Estado ou dos vários institucionalismos. A igualdade de condições seria, do mesmo modo, a base para a construção de uma sociedade justa e feliz. Tal desenvolvimento estaria em perfeita sintonia com a razão humana, com o espírito de ilustração e o bom senso. Assim, procede a um ataque mais veemente ao teologismo e à igreja.

A “Internacional Anti-autoritária”, como já abordado anteriormente neste trabalho, engendrada no seio da Primeira Internacional (1864-1872), mais precisamente, desde o congresso realizado paralelamente entre os dissidentes, de Saint-Imier (1872), tinha abolido a existência de um conselho geral, como fora na internacional, fazendo prevalecer em seu lugar a soberania de todas as seções e federações reunidas, diretamente, abandonando qualquer mecanismo de representação dentro de uma associação internacional. Assim, cada federação ou seção de cada país representar-se-ia a si mesma nos congressos. As reuniões seguintes, de 1 a 6 de setembro de 1873, VII Congresso em 1874, em Bruxelas; VIII Congresso em Berna, em 1876, consolidaram a forma descentralizadora e federativa.

As experiências anarquistas em solo nacional contaram com os debates do momento vivido pelo movimento operário e com as elaborações e princípios colocados à prova pelos militantes, tanto em nosso contexto, quanto em relação à influência de seus membros ativos em nível internacional. Neste sentido, se torna não menos importante frisar o papel que tiveram os continuadores de Proudhon e Bakunin, claro, guardadas a originalidade e o caráter autêntico que tiveram. Para isso, é necessário não abrir mão de encontrar choques e até mesmo contradições nas formulações posteriores ao bakuninismo relativamente aos princípios por ele construídos, assim como, de modo geral, é suscetível de acontecer em qualquer fato humano. Tais vicissitudes não invalidam ou deixam desprovidos de certa coesão o arcabouço dos postulados anarquistas.

Bakunin morreu em 1876. Tanto na França, como na Itália e na Espanha ele deixaria seguidores e continuadores. Sua inspiração, no entanto, se pôde gerar alguma dose de purismo da parte de alguns, não deixou de se constituir enquanto fonte de novas elaborações, para outros. É o caso de nomes como os irmãos Élie e Élisée Réclus, do russo Piotr Kropotkin, de Cafiero e Errico Malatesta na Itália.

Kropotikin exercera uma influente liderança no movimento anarquista, tendo sua militância deixado marcas. Junto aos jornais *Le Revolté* e *La Revolté*, com Élisée Réclus e outros militantes, propugnou o anarquismo na vertente do comunismo libertário. Na obra *A Conquista do Pão*, coletânea de seus escritos nos periódicos anarquistas, publicada em 1892, disserta acerca da igualdade dos homens em seu aspecto econômico:

Todas as coisas são para todos, uma vez que todos necessitam delas e trabalharam na medida de suas forças para produzi-las e já que não é possível avaliar a participação de cada um na produção das riquezas do mundo... Se o homem e a mulher contribuírem com sua parcela justa de trabalho, eles têm direito à sua parcela justa de tudo que tiver sido produzido por todos e essa parcela será suficiente para assegurar o seu bem estar. (KROPOTIKIN, 1892, *Apud* WOODCOCK, 1983, p. 180)

Nessa obra ele desenvolve os detalhes de uma nova base produtiva baseada na descentralizada estrutura agrícola e industrial, com uma nova organização do trabalho e do assalariamento. Essa nova base, portanto, tem como premissa a extinção da propriedade privada, como condição para a repartição justa das riquezas e pressuposto ao igualitarismo comunista libertário. As unidades federativas – comunas – como entes associativos prescindem, assim, da organização do Estado. A obra, também, incorpora postulados já publicados na coletânea anterior *Palavras de um revoltado*, há alguns poucos anos e *Apoio Mútuo*, que seria publicada em 1902, em ambas é central a discussão da propriedade dos meios de produção e a sua coletivização.

2.2 Aspectos educacionais

Antes de adentrarmos na apresentação dos fatos educacionais anarquistas, é necessário destacar o aspecto educacional envolvido nos pressupostos da ideologia anarquista. As considerações de cunho mais específico que tentaremos configurar em pequena análise, sobre o pensamento educacional libertário, particularmente, retomando as discussões da pedagogia ferreriana, serão feitas mais adiante, no capítulo 5, quando tivermos como foco de

atenção a reflexão sobre a relação entre os princípios libertários e as práticas da escola moderna. Assim, o modelo societário postulado para a “anarquia” se baseia nas relações da livre vontade entre os indivíduos, que se mobilizam e se associam preservando sua liberdade individual relativa, condição de sua felicidade e da felicidade geral.

Essas relações se constituem, nas palavras de Proudhon, pelo “contrato livre” que, de algum modo, anima os homens a se respeitarem e se comprazerem na situação de igualdade de condições. Claro, condição que lhes permite a felicidade.

Os meios e as estratégias revolucionários, ainda que se possam apresentar como diversos, se pautam no fim último do pacifismo e a concórdia entre os humanos. Tanto em Godwin, quanto em Proudhon o papel exercido pela razão na iluminação da consciência dos homens e no desenvolvimento do seu bom senso, como seja o do seu raciocínio, parece salutar. A pedagogia ferreriana, como procuraremos mostrar adiante, adotará, também, uma forte crença no papel da razão como elemento sustentador da sociedade anárquica.

Diferentemente da noção hobbesiana ou do contratualismo, a sociedade livre não se forma pela força emprestada à entidade do Estado, que paira sobre os homens, tampouco pela negociação de poderes num pacto. Tem na sua formação um papel fundamental o indivíduo e a ação livre de sua vontade, entendida sempre tal liberdade como relativa, nunca, portanto, em termos absolutos. É assim que a ação revolucionária ou transformadora parte dos indivíduos. A importância aí da educação não pode ser subestimada.

Ao tomarem em um nível crucial o papel da razão como partindo do homem, do indivíduo, que teria, por isso mesmo, condições externas favoráveis ao seu desenvolvimento racional, os postulados anarquistas carregam junto a esse nível de importância o papel da educação, vista como ligada ao universo da consciência e, de alguma forma, nela influente.

No anarquismo não se espera do Estado ou da lei que atue na conformação das condutas humanas, por meio de qualquer expediente de coerção, mas espera-se do próprio homem, o indivíduo, que suas ações correspondam à expectativa de seres racionais, que amem a liberdade como condição para serem felizes e que, cômicos de que só haverá um meio propício há realização plena da felicidade, se houver o respeito mútuo das liberdades, possam manifestar essa coerência no plano de suas práticas.

O padrão anárquico, pois, se constitui como um padrão de civilidade natural do ser humano, que, em outro ambiente, de hierarquias e de autoritarismos, de exploração e injustiça, não se pode manifestar, ou seja, no processo que levaria à anarquia, chegado a seu termo, com a supressão do Estado, restaria, justamente, o homem e tão somente o homem, entregue à sua condição mais natural e à sua vocação de ser feliz: a liberdade e a concórdia estariam à sua frente. É, precisamente, nesse ponto de chegada, que os anarquistas entrevêm uma série de transformações que incluía, desde logo, a transformação da educação do homem, mas não seria ela a única responsável pela condução à sociedade livre.

A prática do associativismo, do mutualismo, do respeito e da luta pela liberdade, por meio da destruição de todos os entraves à anarquia, deveria, neste sentido, redundar em uma prática social, cada vez mais estabelecida e consolidada. Esse o movimento que anima o projeto das comunidades auto-suficientes dos falanstérios, a prática mutualista, bem como uma possível relação com as utopias de Owen, por exemplo, ou a tese de Godwin.

Desde já, portanto, por que não se transformar a prática educacional em prática libertária? O anarquismo não vê empecilho no fato de se empreender uma educação anárquica ainda que o sistema produtivo fosse pura expressão de dominação e crime – um roubo! Deste ponto de vista, entende que a emancipação humana – e do proletariado, que, numericamente, constituíam a maioria populacional – se dá em todos os setores da vida social. Daí a necessidade de uma ruptura com o regime de propriedade existente, de produção econômica e de relações sociais – a anarquia, enfim.

É assim que os anarquistas invariavelmente identificaram, evidentemente, na educação formal a expressão da dominação burguesa. Até a Primeira Internacional, já eram visíveis alguns pontos principais no tocante às preocupações educacionais do movimento. E nesse fato se destacam as elaborações de Bakunin, as experiências e o papel de Paul Robin, redator, como já dissemos, nas propostas da Primeira Internacional para a educação, tendo sido líder da comissão daqueles trabalhos em tal temática. Esses desenvolvimentos seriam cruciais para o momento que surgia a pedagogia de Ferrer. Em outro momento, considerando as experiências em educação libertária do início do século XX, claro, com destaque para a Escola Moderna de João Penteadado, poderiam figurar como influências importantes as elaborações de Sebastian Faure e Kropotkin. O escritor Tolstoi, também, se tornaria conhecido nos meios anarquistas nesse momento.

Os ideais de Bakunin acerca do problema educacional podem ser vistos na série de seus artigos no Jornal *L'Egalité*, entre julho e agosto de 1969, sobre a “instrução integral”.

Identificando uma educação dividida à seu tempo, sendo uma para as classes dominantes – burguesia – e outra para o povo – o proletariado, Bakunin reflete acerca das implicações que isso acarreta em termos da igualdade. Por isso, desde logo, questiona:

Não é evidente que entre dois homens dotados de uma inteligência natural mais ou menos igual, o que for mais instruído, cujo conhecimento se tenha ampliado pela ciência e que compreendendo melhor o encadeamento dos fatos naturais e sociais, compreenderá com mais facilidade e mais amplamente o caráter do meio em que se encontra, que se sentirá mais livre, que será mais hábil e forte que o outro. Quem souber mais dominará naturalmente a quem menos sabe e não existindo em princípio entre duas classes sociais mais que esta só diferença de instrução e de educação, essa diferença produzirá em pouco tempo todas as demais e o mundo voltará a encontrar-se em sua situação atual, isto é, dividido numa massa de escravos e num pequeno número de dominadores, os primeiros trabalhando, como hoje em dia, para os segundos. (BAKUNIN, 1869, *apud* MORIYÓN, 1989, p. 34)

Assim, levanta a bandeira da “instrução integral”, diferenciando a posição anarquista dos “socialistas burgueses”:

[...] socialistas burgueses não pedem mais que 'instrução' para o povo, um pouco mais do que tem agora, enquanto que nós, democratas socialistas, pedimos para o povo 'instrução integral', toda a instrução, tão completa quanto requer a força intelectual do século, a fim de que por cima da classe operária não haja de agora em diante nenhuma classe que possa saber mais e que precisamente por isto possa explorá-la e dominá-la. (BAKUNIN, 1869, *apud* MORIYÓN, 1989, p. 35)

Bakunin observa no discurso ideológico das classes dominantes uma cisão e uma oposição entre a atividade intelectual, científica, e o trabalho manual, como justificativa para a educação que fosse correspondente a essa divisão, dual, isto é, uma educação para o trabalho e outra no saber artístico e científico.

Haveria, assim, uma incompatibilidade entre se desenvolver a ciência e o trabalho que mantêm as condições materiais de existência da sociedade. Procura demonstrar como é falsa tal alegação, ainda mais, sob o argumento que tenta negar a absurda diferença entre a educação das elites e a do povo: [...] o ensino que as crianças da pequena burguesia recebem, muito superior ao que os operários conseguem dar-se a si mesmos, é quase nulo em comparação com o que a sociedade amplamente dá à alta e média burguesia. (BAKUNIN, 1869, *apud* MORIYÓN, 1989, p. 36)

Mostra como a ciência e o saber são instrumentalizados dentro da ordem social injusta pela classe dominante, inclusive, argumentando que, se a ciência foi responsável pelo progresso tecnológico da civilização, incorrendo aí algum bem estar, nunca deixara de existir, a despeito desse progresso realizado, o abismo de saberes entre dominantes e dominados, que se mantém:

[...] Temos que considerar se, a partir de cada época determinada, uma vez comprovada a diferença que existia então entre elas – as massas operárias – e as classes privilegiadas, elas progrediram na mesma medida que estas últimas. Pois se houve igualdade nestes dois respectivos progressos, a distância intelectual que as separa hoje do mundo privilegiado será a mesma. (Idem, *Ibidem*, p. 38)

E consolida a explicação com uma analogia: “[...] Se nos colocarmos na mesma hora, em dois pontos diferentes, você com cem passos de vantagem sobre mim, e se você der sessenta passos, e eu somente trinta por minuto, ao cabo de uma hora a distância que nos separa não será mais de cem, mas sim de mil e novecentos passos”. (Idem, *Ibidem*, p. 38)

Bakunin coloca a reivindicação da “instrução integral” como algo indissociável do próprio movimento operário: “[...] Membros da Associação Internacional dos Trabalhadores, queremos a igualdade e, porque a queremos, devemos querer também a educação integral, igual para todo mundo”. (Idem, *Ibidem*, p. 39)

Bakunin em sua reflexão leva às últimas conseqüências. Em sua problematização, considera qualquer objeção que afirme a instrução integral ter como conseqüência um certo “eclipse da ciência” e nisso, possivelmente, constituindo um freio no desenvolvimento da civilização. A isto afirma que inadmissível a divisão dos homens entre sábios e trabalhadores braçais.

Em outro ponto, rebate o argumento de que uma educação igual para todos – integral – não neutralizaria o fato de que nem todos têm a mesma capacidade, portanto, de que nem todos alcançariam a mesmo desenvolvimento, deixando nisso entrever uma perspectiva de tal idéia, pela qual haveria uma desigualdade natural entre as capacidades, certamente, aproximando esta última noção de aptidões, etc.

Ele rejeita tal postulado, dogmático e ideológico, procurando demonstrar que as diferenças entre os indivíduos só seria visível num contexto igualitário. Neste sentido, o argumento falacioso da diferença das capacidades como um arrastamento irresistível à sociedade esconde, o lado perverso da dominação. Esse avesso, procura tornar evidente, quando interroga: [...] Não é, pois, uma hipocrisia, um engano infame, falar de direitos individuais fundados em capacidades individuais não só na atual sociedade, mas também inclusive com vistas a uma sociedade reformada, que não obstante continuaria tendo como base a propriedade individual e o direito de herança? (Idem, *Ibidem*, p. 40)

E deixando evidente o peso do caráter coletivista libertário de Bakunin, podemos observar sua defesa da igualdade:

Quando houver igualdade como ponto de partida para todos os homens da terra, somente então – ressalvando, sem embargo, os direitos superiores da solidariedade, que são e serão sempre o maior produto de todas as coisas sociais: inteligência humana e bens materiais – se poderá dizer, com muito mais razão que hoje, que todo indivíduo é filho de suas obras. Daí concluímos que, para que as capacidades individuais prosperem e não haja impedimento quanto a dar frutos, é necessário antes de tudo que todos os privilégios individuais, tanto econômicos como políticos, tenham desaparecido, isto é, que todas as classes sociais sejam abolidas. É necessário o desaparecimento da propriedade individual e do direito de herança, é necessário o triunfo econômico, político e social da igualdade. (Idem, *Ibidem*, p. 41)

Bakunin observa que os homens de talento, que, portanto, manifestaram certa aptidão, não apresentaram a sua genialidade na infância ou mesmo na primeira juventude, não sendo justificável, por decorrência, que a uns se dê essa educação e a outros uma instrução diferenciada. Assim, excetuando-se os problemas da idiotia, só existem “homens de talento” o que, no mais, só vem a corroborar a idéia de que as crianças despertam quais ou tais aptidões e que sejam estas desenvolvidas, certamente, quando já essas pessoas estiverem na “idade da liberdade”, para o que elas próprias trabalharam por seus próprios esforços, de tal forma que não pode o professor precisar a carreira que as crianças vão seguir. De um ou de outro modo, não há elementos convincentes que possam ser mais razoáveis que o ensino, nas palavras de Bakunin, “absolutamente igual” para todos.

A educação anárquica para Bakunin, isto é, aquela que no seu sentido mais pleno, seja adequada e própria da sociedade de homens livres, não tem como se realizar plenamente, dadas as circunstâncias, por isso, ela é, em boa parte, apropriada na medida em que ocorrerem as transformações radicais e a ruptura com o modelo social burguês. Ele chega a detalhar o programa da instrução integral, consubstanciada em uma parte “teórica ou científica” e outra parte “industrial ou prática”, ambas divididas em 2 etapas, uma geral, de caráter formador da humanidade dos homens, nas crianças ainda em tenra idade, e outra etapa, em que as próprias crianças, no uso de sua liberdade e, abolindo-se aí qualquer autoridade que possa sufocar sua condição livre e impedir que decida o melhor – não sem tropeços e erros – para os seus caminhos, escolhem por partes específicas do programa, possivelmente, manifestando seus gostos, preferências a aptidões.

Vemos que Bakunin se pauta por uma noção da educação como permitindo às crianças a aquisição de elementos julgados essenciais à sua vida em sociedade. O ensino integral asseguraria, sendo racional ou científico, a consciência realista das coisas, livre da mistificação teológica ou da ideologia das classes dominantes, portanto, sendo um ensino baseado no conhecimento das leis naturais e “sociais”; e proporcionaria o aprendizado prático dos trabalhos mais elementares e caros às condições materiais de existência da comunidade anárquica.

É assim que Bakunin prescreve agir essa educação na moralização do homem, ou seja, no seu desenvolvimento, sobretudo, diante das leis naturais e “sociais”. Por estas últimas devemos entender, exclusivamente, o código moral necessário a uma ordem naturalmente de igualdade e justiça. Sim, a base dessa moral é a guarda igualdade e justiça absoluta entre os homens, já que elas são o elemento ordenador da sociedade que, assim, terá a liberdade – e não livre-arbítrio – plena como máximo valor, uma vez que a liberdade só pode ser concebida como relativa e os seus parâmetros, quer dizer, aquilo que a faz relativa é, justamente, a igualdade.

A anarquia é, pois, a sociedade moralizada, cujos homens são, neste sentido, morais, e em cujo contexto a educação deverá agir na moralização humana. Porém, Bakunin (1869, p.48), evidentemente, sem qualquer ingenuidade, sabe que “o triunfo da justiça só se efetue por meio da revolução social, dado o pouco interesse que têm as pessoas privilegiadas em se deixarem moralizar ou , o que dá no mesmo, em se deixarem igualar.”

Com essa face do coletivismo bakuniniano, observa-se o papel da educação:

[...] Para que os homens sejam morais, isto é, homens completos no pleno sentido da palavra, são necessárias 3 coisas: um nascimento higiênico, um ensino racional e integral acompanhado de uma educação fundamentada no respeito ao trabalho, a razão, a igualdade e a liberdade, e um meio social em que todo indivíduo, desfrutando de plena liberdade, fosse realmente, de fato e de direito, igual a todos os outros. Existe este meio? Não. Por conseguinte, tem-se que criá-lo. Se no meio que existe se criassem escolas que dessem aos alunos o ensino e a educação tão perfeitos como imaginamos, chegaríamos a criar homens justos, livres, morais? Não, pois ao saírem da escola eles se veriam numa sociedade dirigida por princípios bastantes contrários, e, como a sociedade é sempre mais forte que os indivíduos, ela logo os dominaria, isto é, os desmoralizaria. Além disso, a criação de tais escolas seria impossível no meio social atual, pois a vida social abrange tudo, invade as escolas assim como a vida das famílias e todas as pessoas que fazem parte dela. (Idem, Ibidem, p. 48)

E ainda mostrando sua forte tendência coletivista libertária, acentua, frisando o peso da educação no papel da emancipação humana:

[..] Os professores, os pais, são todos membros dessa sociedade, todos mais ou menos embrutecidos ou desmoralizados por ela. Como iriam dar aos alunos o que eles próprios não têm? Só com o exemplo é que se prega bem a moral e, ao ser a moral socialista contrária à moral atual, os professores, necessariamente, dominados por esta, fariam diante dos alunos exatamente o contrário do que estariam pregando. De sorte que a educação socialista é impossível nas escolas assim como nas famílias atuais. Mas a educação integral é também impossível nela: os burgueses não compreendem de jeito nenhum que seus filhos possam se tornar trabalhadores, e os trabalhadores estão privados dos meios para darem a seus filhos o ensino científico.

Gosto muito destes bons socialistas burgueses que sempre dizem: “Primeiro vamos educar o povo e depois emancipá-lo”. E nós, ao contrário, dizemos: “Primeiro emancipá-lo e ele se educará por si mesmo.” Quem vai educar o povo? Vocês? Mas vocês não podem educá-lo. Vão é envenená-lo inculcando nele todos esses preconceitos religiosos, históricos, políticos, jurídico e econômicos, e ao mesmo tempo matar a sua inteligência e debilitar a sua legítima indignação e vontade. (Idem, *Ibidem*, p. 49)

E, finalmente, remata sobre a possibilidade da educação integral:

[...] Não, meus senhores, apesar de todo nosso respeito pelo grande problema do ensino integral, declaramos que, atualmente, ele não é o maior problema do povo. O problema mais importante é o da emancipação econômica, que engendra necessariamente, e ao mesmo tempo, a emancipação política imediatamente após a emancipação intelectual e moral. (Idem, *Ibidem*, p. 49)

Vê-se assim, que a educação, portanto, em Bakunin, deve ser considerada no conjunto dos processos da “revolução social”, assumindo a dimensão de uma prática que possa estabelecer uma nova sociabilidade.

A mesma perspectiva de integralidade do ensino foi propugnada pelo educador Paul Robin (1837-1912), cuja proposta do “Programa de Ensino Integral” de sua elaboração foi apresentada nos Congressos da Associação Internacional de Trabalhadores – AIT em Laussane (1867), em Bruxelas (1868), sendo, posteriormente, incorporada ao “Programa Educacional do Comitê de Iniciativa para o Ensino Integral”, cujo manifesto de 1898 já foi citado no capítulo anterior. A idéia de instrução integral não pode deixar de ter o crédito de Robin. Ainda na segunda metade do século XIX esse educador estaria à frente do Orfanato de Cempuis, onde ficaram célebres suas práticas, pelo caráter inusitado que algumas de suas ações assumiram: a co-educação dos sexos, por exemplo.

Em Robin encontraremos a noção de instrução integral ligada a uma educação intelectual e outra na arte de ofícios e trabalhos. Ele centraria suas preocupações, diferentemente de Bakunin, nem tanto na relação da educação com a sociedade, mas em aspectos mais propriamente pedagógicos, abordando reflexões acerca do processo de aprendizado das crianças, bem como as possíveis estratégias de desenvolvimento das capacidades humanas:

[...] Por esse termo de educação integral entendemos aquela que tende ao desenvolvimento progressivo e bem equilibrado do ser por inteiro; ela contém e reúne os três fatores habituais, a saber: a educação física, intelectual e moral ... não se deve esquecer que a educação física e intelectual ou instrução deve compreender a ciência e a arte, o ‘saber’ e o ‘fazer’. Um verdadeiro ensino integral é ao mesmo tempo teórico e prático. (ROBIN, *Apud* LIPIANSKY, 2007, p. 45)

Não por outra razão o orfanato tinha uma fazenda, campos, jardins, condições apropriadas à prática de esportes e oficinas, para o trabalho com ferro, madeira e costura, respectivamente, uma forja, uma marcenaria e um ateliê, além de uma tipografia. Robin recomenda deixar as crianças fazerem suas descobertas e contentar-se em responder às suas perguntas. O meio deveria levar à curiosidade científica. Sua pedagogia funda-se no respeito à individualidade da criança.

O acento de Robin, relativamente, ao ensino integral estaria no fim último da felicidade, claro, entendida como impossível individualmente ou por meio da educação de um grupo de eleitos, mas a felicidade com base na liberdade individual relativa. A edificação da felicidade se daria com a igualdade. Também salienta o papel da educação integral como formadora para desse homem feliz. É a parte que Robin chama de educação moral. A educação física seria no trabalho e no ofício, a intelectual ligada a um ensino racional que pudesse livrar as crianças das ilusões, metafísicas, superstições, mistificações e da religião; e, num terceiro aspecto, a educação moral, baseada nos princípios da igualdade e do anti-autoritarismo.

Segundo Gallo, comentado alguns aspectos da experiência em Cempuis, afirma:

[...] todo o tipo de relacionamento na comunidade escolar, fossem os pedagógicos propriamente ditos, fossem os mais simples do cotidiano, seguiam este princípio básico (...) mesmo nos jogos era desprezado o espírito de competição, de domínio, de submissão e era fomentado o espírito de fraternidade, em nome do prazer, da felicidade. Com respeito de todos pela liberdade de cada um, nas mínimas relações e em todos os momentos, criava-se um clima de vivência libertária, uma verdadeira aula de convívio em uma sociedade fraterna e igualitária. (GALLO, 1990, P. 220)

Sebastien Faure, influenciado por Robin, acentuaria ainda mais o cunho de vivência e de prática pedagógica libertária na comunidade La Ruche que, durando cerca de 10 anos, se constituiu numa colônia baseada nos princípios libertários entre 1904 e 1914. Do ponto de vista educacional a colônia-escola tinha várias oficinas, plantações, instrução intelectual e vivência em regime de igualdade material. Abrigou por volta de 40 crianças e jovens órfãos, além dos educadores, que, igualmente, gozavam da mesma condição. No fim de sua trajetória, por ocasião da Primeira Guerra Mundial, tinha quase consolidada a sua auto-suficiência. Até então, esforços mútuos de seus entusiastas e habitantes mantiveram o intento, sendo que o orfanato recebia pagamento de doações para a complementação do sustento da comunidade.

Marcando ainda a passagem do século XIX ao XX, também, as elaborações de Piort Kropotikin assinalam uma referência para o anarquismo. Questão cara aos problemas da economia política, na qual dialoga o geógrafo e pesquisador Kropotikin, a “educação técnica”, representando a educação para o mundo do trabalho e da produção, se reveste de significativa importância, especialmente, quando se podia considerar os problemas da miséria, do crescimento populacional frente ao da produção – velho debate malthusiano que assombraria, também, a Paul Robin nos anos finais de sua trajetória – além de outros, como a cisão da sociedade entre homens ilustrados e trabalhadores braçais.

Esses homens e mulheres militantes, no espectro do anarquismo e, em sentido mais amplo, no âmbito do socialismo – estando aí o esforço de Marx e Engels e a preocupação sempre presente com as questões da fome e da miséria, da exploração e do aviltamento do ser humano em condições indignas nas fábricas – invariavelmente, estiveram imersos nestas temáticas, o que lhes dá o sentido de aproximação com o movimento operário.

O peso da exploração e da injustiça de carregar toda a sociedade nas costas, a duras penas, num extremo gritante do contraste, tendo sobre si a concentração do trabalho, do ônus da produção, quando noutro extremo, ricos ociosos e proprietários parasitas vertem o leite e o mel da riqueza social, assumia, assim, plena nitidez à luz do dia. Toda a indignação daí decorrente é possível de ser sentida, nas páginas da imprensa operária. Portanto, o debate da economia política – aliás, política, justamente, porque revelava ter a exploração não uma causa oculta, produto de um fatalismo ou consequência de uma dificuldade da civilização que, embora se pautasse pelo bem estar geral, não conseguia realizá-lo concretamente por uma insuficiência técnica ou tecnológica – tinha total concretude naqueles – e nos nossos – dias.

Enfim, o movimento operário e o socialismo, em geral, mostravam – e mostram – que o problema da fome não é uma questão da engenharia da produção, do simples planejamento econômico, um caso da dificuldade do homem na exploração dos recursos naturais – como, tempos depois outro geógrafo, Josué de Castro, em outro contexto histórico, no qual persistia a fome, procurou demonstrar – tampouco a miséria poderia se tratar de mera questão de cálculo ou de um problema do âmbito da ciência da administração, mas, tanto a fome quanto a miséria, tanto riqueza como pobreza são sociais, isto é, revelando seu lado perverso e injusto, provêm da exploração planejada e consciente de uns sobre outros, da minoria sobre a maioria da população.

Se tal injustiça podia ser sentida nas palavras e no pensamento de Proudhon, com veemência, a revolta e a indignação formação a argamassa do movimento e da argumentação de Bakunin. Essa mesma indignação, que coloriu de vermelho os movimentos radicais operários – o vermelho da pele enrrubecida pela força física despendida no trabalho das fábricas, na foice e no martelo, do sangue derramado nos massacres da repressão conservadora e das bandeiras de luta – contornou as letras de Piort Kropotikin. É, assim, compreensível perceber porque a presença extensa dessa problemática em sua obra. Sua posição seria, pois, de defesa da “educação integral”. Kropotikin propunha uma educação não só integral, como também que o ensino deveria ser prático. Como desdobramento, acreditava que as possibilidades produtivas da civilização seriam aumentadas, uma vez que uma formação geral poderia, de início, fornecer a cada um a qualificação para os ofícios mais necessários à sociedade, mesmo que de pouca especialização, aumentando a expectativa de aproveitamento das capacidades e conseqüente rendimento da produção geral, com uma ampliação da riqueza social. Diferentemente de pensar em qualquer eclipse da ciência, num contexto igualitário – em que a repartição da riqueza atende à justiça e à igualdade, pela abolição da propriedade privada – nos termos do anarquismo, tal condição humana constituiria uma perspectiva das mais felizes, devido ao afastamento de qualquer risco de escassez, privação e penúria.

É significativo para este estudo, no entanto, apontar para o fato de que esses postulados educacionais estariam presentes no Brasil, por meio da imprensa operária e anarquista do início do século XX. Se, até a Primeira Internacional, as vertentes anarquistas e os seus princípios libertários estiveram circunscritos, nuclearmente, em autores como Proudhon e Bakunin, tendo seu aspecto pedagógico sido engendrado a partir dos paradigmas da educação integral e do ensino racionalista, especialmente com marcos nas elaborações de Paul Robin e Bakunin, no início do século, Kropotikin, entre outros – como Malatesta e Élisée Reclus – reafirmariam tais postulados, constituindo-se em viva influência para os educadores libertários em São Paulo e no Rio de Janeiro.

2.3 – Algumas experiências de educação libertária no Brasil

Os primeiros núcleos do movimento socialista e anarquista no Brasil surgiram entre o fim do século XIX e início do XX. Grosso modo, este aspecto se explica por determinadas peculiaridades da história brasileira, com impactos e interações em relação aos processos históricos internacionais, dos quais chama a atenção a transição do trabalho escravo ao trabalho livre, a industrialização e o trabalho urbano. De maneira geral, as manifestações operárias se ligam ao fenômeno do trabalho urbano.

Não vamos aqui, absolutamente, discutir a formação da classe operária brasileira e conceitos como consciência de classe e as determinações da estrutura material complexa na sociedade daqueles tempos, simplesmente, pelo simples fato de tal reflexão estar fora dos limites deste trabalho, além do que tais discussões já estão amplamente trabalhadas por historiadores como Edgar Carone, Paulo Sergio Pinheiro e por Boris Fausto; e, também, por buscarmos não fugir de nosso foco primordial nas experiências educacionais.

Já são conhecidos os processos macro-históricos de constituição do proletariado, que aqui não vamos reproduzir, utilizando-nos, assim, livremente, da denominação “proletariado” e “operariado”, para nos referirmos ao conjunto das classes trabalhadoras, explicitando as distinções nos momentos em que elas forem convenientes.¹⁵

Igualmente, ao tocarmos, brevemente, no período dos primórdios do movimento operário no Brasil e das influências do socialismo que aqui se desenvolveram, com especial atenção no anarquismo, inicialmente, não nos preocuparemos com subclassificações do tipo “anarco-sindicalismo”, “comunismo libertário” e outras vertentes do movimento anarquista, diferenciação que nos servirá apenas na medida em que auxiliar o entendimento dos fatos da experiência histórica do movimento operário.

Basta, entretanto, que entendamos o proletariado como o conjunto de trabalhadores sob as condições do assalariamento e, embora se possa evocar o movimento da imigração subvencionada, com seus contingentes de elementos estrangeiros, predominantemente, italianos, experiência da qual são recordadas as revoltas da Fazenda de Ibicaba em São Paulo,

¹⁵ O debate teórico sobre os conceitos de “classe” e “proletariado”, portanto, remetendo à “formação da classe operária” e à formação da “consciência de classe” não é objeto deste trabalho, como já advertido anteriormente.

do senador Vergueiro, no final do século XIX, o alvorecer do movimento obreiro esteve muito mais ligado ao contexto urbano-industrial.

Portugueses, italianos e espanhóis foram os principais contingentes das vagas migratórias. Apesar de um suposto radicalismo importado, um dos primeiros núcleos da história do socialismo no Brasil foi o Centro Socialista de Santos, fundado em 1899, que teve à frente o brasileiro Silvério Fontes, cujo veículo de propaganda, o jornal *A Questão Social* circulou por cerca de um ano. O centro teve repercussão e na organização das comemorações e manifestações do 1º de Maio de 1894, alguns brasileiros e italianos foram presos. E a manifestação do 1º de Maio do ano seguinte seria um sucesso. Fontes estaria no Segundo Congresso Socialista Brasileiro, em São Paulo, em 1902.

Segundo Maria Nazareth Ferreira, entre 1880 e 1920, mais de 80% dos jornais operários eram de língua portuguesa – evidentemente, podendo haver aí os portugueses aqui instalados e descendentes. E do total, incluindo estrangeiros e nacionais, 42% eram de São Paulo e 30% do Rio de Janeiro, sendo o restante (28%) dividido entre Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Pernambuco e outros estados. (FERREIRA, 1978, p. 89-90)

Não se trata aqui de buscar uma identidade étnica no proletariado nacional, mas, se, por um lado, a presença estrangeira no operariado fora fundamental, forçoso seria tomar esse dado mecanicamente, como explicação única para o movimento operário. Tal presença em São Paulo, fora, sem dúvida, massiva e decisiva, no entanto, com o passar dos anos, muitos núcleos e os seus embates no movimento não deixaram de sofrer o impacto do contexto interno, havendo mesmo intelectuais, trabalhadores e militantes brasileiros que lutaram e produziram, como procuraremos salientar, realizações teóricas e práticas para o movimento operário, em particular, na sua vertente libertária.

Se, por um lado, a consideração do movimento operário no Brasil não pode ser feita sem levar em conta os desenvolvimentos do proletariado em nível internacional, postos, inclusive, diante dos fatos da imigração na atuação operária interna, por outro lado, a recorrência, exclusivamente, às realizações teóricas e práticas do movimento estrangeiro, para explicar a dinâmica e os embates operários aqui parece, de certa forma, negligenciar as nuances do desenvolvimento histórico desenrolado sob fatos de um contexto local. Ao contrário do que se poderia deduzir, os impactos – termo, talvez, mais apropriado do que “reflexos” – de fatos marcantes da trajetória proletária no mundo, como protestos e

manifestações em torno das Internacionais, da Comuna de Paris, do Domingo Sangrento na Rússia czarista e da própria Revolução Bolchevique, em termos de influência para a movimentação brasileira, podem evidenciar, em parte, uma perspectiva do princípio internacionalista do socialismo e do anarquismo, que fazia com que os olhares das lideranças surgidas em nosso contexto não deixassem de perceber a experiência proletária como fato histórico universal, portanto, com seus paralelismos nos países em que imperava a exploração do trabalho.

2.3.1 – Socialismos e anarquismo no Brasil

Quando nos deparamos com o esforço de detectar algumas premissas do anarquismo no Brasil não devemos nos surpreender com o caráter heterogêneo dos movimentos, conforme procuramos deixar claro anteriormente. Neste sentido, seria necessário falar de influências do leque amplo de vertentes socialistas, que nos dá, de início, algumas premissas como referência, com as quais podemos identificar no Brasil movimentos nesse teor. E se a denominação de socialistas ou anarquistas para tais e quais grupos ou movimentos não se faz sem um grau de imprecisão, o mesmo se poderia dizer na identificação desses mesmos atores, relativamente, ao movimento operário, ou seja, entre os agentes, quais seriam efetivamente membros de uma “classe operária” e quais a ela não pertenceriam.

Conforme já alertamos, não entraremos nesse campo, apenas se faz necessário o esclarecimento de que entenderemos esses movimentos com uma composição social igualmente heterogênea. Aliás, essa precisão quase sempre é difícil de ser feita. De modo geral, como afirma o historiador do movimento operário Eric Hobsbawm, este se constituiu de trabalhadores pobres e outros, mais qualificados e classes médias, tais como artesãos e membros de outros ofícios que não somente o operário urbano ou industrial. A isso ele chama de “jacobinismo.”

Conforme procuraremos indicar no capítulo 4, a composição social dos movimentos em muito esteve repleta desses atores: escritores, artesãos, operários de quadros qualificados, mecânicos de precisão, relojoeiros, jornalistas, advogados e professores – o caso de João Penteadó. Assim sendo, muitos desses movimentos se constituíram muito mais enquanto

“jacobinismos”, nos termos de Hobsbawm (1977, p. 231), para quem tais grupos aglutinavam os membros associados às classes médias, a classe trabalhadora feita de trabalhadores conscientes – “consciência de classe” – e os trabalhadores pobres:

[...] a consciência proletária poderosamente conjugada e reforçada pelo que pode ser melhor descrito como consciência jacobina, ou seja, o conjunto de aspirações, experiências, métodos e atitudes morais com que a Revolução Francesa tinha imbuído os pobres que pensavam e confiavam em si mesmos. (HOBSBAWM, 1977, p. 231-233)

E ainda afirma que “por sua vez, a tradição jacobina ganhou solidez e continuidade sem precedentes e penetração nas massas a partir da coesiva solidariedade e da lealdade que eram características do novo proletariado. Dessa forma, “abaixo da classe trabalhadora e da tradição jacobina havia um substrato de tradição ainda mais antiga que reforçava a ambos: a do motim e do protesto público ocasional de homens desesperados”. (HOBSBAWM, 1977, p. 233-234)

Claro, preocupado com a questão da organização da classe trabalhadora e voltando seus olhos para o trabalhismo como tendência ideológica que impregnou o movimento operário britânico, o historiador marxista faz, assim, essas distinções que, nem de longe ambicionamos, ainda que pudéssemos e estivesse no escopo deste trabalho. Além disso, uma das características do anarquismo é exatamente certo nível de descentralização, vigorando o associativismo e o federalismo, que pode, aliás, dar a impressão, como normalmente entende a historiografia marxista, de desarticulação, desorganização e enfraquecimento da classe trabalhadora, demonstrada pela inexistência do partido.

Já são célebres, sem dúvida, as elaborações teóricas acerca da concepção do movimento operário feitas pelo Sr. Hobsbawm e por Edward Thompson. O primeiro, estudando as tradições populares, os radicalismos e revoltas que estiveram na gênese das revoluções e do movimento operário, na obra *Os trabalhadores*, de 1964, reuniu neste volume as pesquisas que havia desenvolvido desde 1946, o segundo, publicou seu monumental trabalho *A formação da classe operária inglesa*, de 1965. A coletânea *Os trabalhadores* teve continuação em 1984, com a publicação de *Mundos do Trabalho*, em que figura um artigo de

1974, *História operária e ideologia*, em que o autor desenvolve tais categorias, sublinhando a divisão entre a massa de trabalhadores, aspectos ideológicos e os quadros de liderança, devassando, até certo ponto, no universo da história do trabalho, vários “mundos do trabalho”, a expressarem o caráter heterogêneo do movimento operário. (HOBSBAWM, 2000, p. 17)

É importante destacar que, embora não estejam sendo aqui negligenciados os hibridismos de composição social e ideológica que podem comportar o movimento anarquista, especialmente, no Brasil, incorporando em si o movimento dos socialismos propriamente considerados, caracterizados por um aparato ideológico e abarcando elementos sociais heterogêneos, com a presença de segmentos das classes médias e ainda outros de forma imprecisa, o problema da distinção dos quadros de liderança em relação às massas que aderem e se articulam em torno das bandeiras, certamente importante, constituirá neste trabalho, ainda que válido, um nível secundário de discussões que, por isso, não serão desenvolvidas.

Bastará desde logo mencionar uma das manifestações mais remotas no Brasil de influência socialista. O nordeste, por exemplo, que tinha uma tradição de republicana e liberal desde antes da independência, contou com os primeiros sinais de influência de esquerda em Pernambuco, a partir de elementos franceses. Na Revista *Progresso*, nos estertores da Revolução Praieira, em 1845-46 inicia-se a defesa da reforma agrária por meio de Antonio Pedro de Figueiredo, discípulo do engenheiro socialista Vauthier, de cuja lavra de textos podemos destacar a passagem em que denuncia no progresso econômico e social da nação uma barreira: “E qual é essa barreira? A grande propriedade territorial. Esta entidade terrível que tem arruinado e despovoado muitos países.” (RODRIGUES, 1969, p. 27)

Figueiredo voltou sua atenção para o problema latifundiário da desigualdade da terra e, logo depois, num segundo artigo clamava por uma reforma agrária que fosse também uma reforma social. A visão de Pedro Figueiredo para a reforma agrária tinha um cunho socialista e de igualdade social.

O Dr. Mure fundou uma colônia em Santa Catarina nos moldes fourieristas em 1841. Engenheiros, médicos, serralheiros, entre outros perfizeram cerca de 500 pessoas na comunidade. Edgard Rodrigues aponta ainda algumas comunidades, muitas das quais muitas formadas a partir de colônias de imigrantes, mas sem maiores detalhes: Nova Friburgo (1818), de iniciativa dos suíços; São Leopoldo, São Pedro de Alcântara, por volta de 1835, outras

ainda no Vale do Cubatão, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, além de 14 núcleos agrícolas em São Paulo. (RODRIGUES, 1969, p. 28-30)

No Rio de Janeiro aparecia *O Protesto*, 1899, fundado e dirigido por J. Mota Assunção, que tinha como principais colaboradores Gigi Damiani, José S. Marques, Magnus Sendal, entre outros. Havia ainda, no fim do século XIX, *O Amigo do Povo* (SP-1890), *A Voz do Povo* (RJ – 1890), *O Socialista* (Bahia – 1890), *O Primeiro de Maio* (SP – 1891), *Tribuna Operária* (Belém do Pará – 1891-93), *A Voz do Artista* (Goiás – 1891), *Jornal do Operário* (SP – 1892), *O Operário* (Santos – 1892), *O Operário* (Fortaleza – 1892), *O Operário* (Amazonas – 1892), *O Primeiro de Maio* (SP – 1895), *A Canalha* (Recife – 1898) e *O Grito do Povo* (SP – 1899).

No Rio Grande do Sul, a União Operária, então a entidade local de trabalhadores mais ativa e orientada por uma miscelânea de idéias que se confundiam entre os princípios sindicalistas da Primeira e da Segunda Internacional de Trabalhadores. Todavia, seu trabalho de auxílio mútuo e ensino eram excelentes para a época, em 1896. O colégio união operária e uma cooperativa de auxílio mútuo, eram duas de suas iniciativas. A união tinha ainda o grupo teatral – Grupo de Teatro Social, como era denominado, demonstrando uma das facetas da dimensão pedagógico-panfletária dos movimentos, que era a utilização do teatro nas tarefas da educação e arregimentação política popular – que encenava a peça “O Primeiro de Maio”. E a 5 de julho de 1896, surge o jornal *Eco Operário*, trazendo como lema agitar a questão social e defender os trabalhadores. Este jornal teve publicação até 1899, chegando à marca de 137 números. (RODRIGUES, 1969, p. 66)

A presença do movimento operário e socialista é marcante já naquele fim do século XIX, particularmente perceptível nas comemorações do 1º. de Maio e alguns dos primeiros movimentos grevistas. É assim que devem ser entendidos os núcleos santistas, que, com o engenheiro Silvério Fontes, pai do anarquista e poeta Martins Fontes, como já mencionado anteriormente, à frente da União Socialista e do jornal *A Questão Social*, teriam fundado em 1900 a Sociedade Primeiro de Maio pelos operários da construção civil. Entre intelectuais e militantes em vários estados brasileiros, circulavam já obras importadas e editadas de cunho socialista e de autores do pensamento anarquista.

Os inícios da propaganda e da militância anarquistas também se deveram à vinda de libertários perseguidos lá fora que eram deportados e se fixaram na América Latina e Brasil. Em São Paulo, surgiram os núcleos em torno do jornal *Avanti*, de socialistas italianos – Liga Democrática Italiana – e brasileiros, que, a partir de 1901, teria longa vida, tendo como um dos seus principais ativistas e líder o professor socialista Antônio Piccarolo e em 1904 o italiano refugiado no Uruguai, recém chegado ao Brasil, Orestes Ristori, fundou o jornal *La Bataglia*.

Em outra trajetória, tendo se estabelecido aqui desde os 2 anos de idade, o espanhol de nascimento Everardo Dias desde cedo se ligara ao movimento anticlerical paulista e dirigira, a partir de 1902, o jornal *O Livre-Pensador*, da Associação de Livre Pensamento, que inicialmente aglutinou ambos, juntamente ao advogado anarquista Benjamim Mota, formando importante núcleo de ação. Segundo Edgar Rodrigues, foi este último o pioneiro da luta anticlerical e anarquista em São Paulo e primeiro diretor de um dos maiores e mais duradouros – 1901 a 1935 - órgãos libertários, *A Lanterna*. Florentino de Carvalho (pseudônimo Raimundo Primitivo Soares) seria, também, um grande militante anarquista.

E não se pode deixar de destacar a figura do português Neno Vasco (Gregório Nazareno Moreira de Queirós Vasconcelos). Esse grupo ganhou articulação e integração ocorrendo de seus membros colaborarem em vários desses jornais. Juntar-se-ia a esse núcleo Manuel Moscoso e Edgar Leuenroth, cuja publicação iniciada em São Paulo, em 1905, depois transferida para o Rio de Janeiro, *A Terra Livre*, também foi fundamental para a propaganda anarquista.

No Rio de Janeiro, surgia o jornal *A Greve*, dirigido por Elísio de Carvalho, em 1903, havendo ainda outro, *O Trabalhador*, surgida mais tarde sob sua influência. Nesse grupo figuravam Mota Assunção, Guarani, Maria de Oliveira e Erasmo de Oliveira. O Primeiro Congresso Socialista Brasileiro foi realizado na capital federal em 1892, o segundo, em São Paulo, em 1902. Este último foi muito mais significativo que o primeiro, tendo a participação de Silvério Fontes, teve 43 delegados dos diversos estados. Ligados a esses

movimentos, surgiu no Rio, em 1895, o Partido Socialista Brasileiro e, em 1902, o Partido Socialista Coletivista, ambos de efêmera existência.¹⁶ (DULLES, 1977, p. 20-22)

Mota Assunção estaria ainda ligado, no núcleo carioca de atividade militante, junto à Elísio, em 1904, à Revista *Kultur*, e, posteriormente, ao periódico *O Libertário*, junto a Juan Mas y Pi, Carlos Dias e Manuel Moscoso. Assunção ainda estaria na secretaria e redação do Primeiro Congresso Operário Brasileiro, mais tarde, em 1906. E ainda a Federação das Associações de Classe do Rio de Janeiro, em que figurava o grupo composto por Joel de Oliveira, Maria de Oliveira, Luiz Magrassi, José Romero, Alfredo Vasquez, Salvador Alacid, Carlos Lobagele, José Rodrigues, Antonio Moutinho e João Benevenuto, foi berço do Jornal *Novo Rumo*, que, sob a direção de Mota Assunção, passou à orientação anarquista e se constituiu como importante veículo libertário carioca.

Nos anos iniciais do século XX, mesmo sob a pressão da Lei Adolfo Gordo, de 1904-1905, uma série de associações operárias se articula dando vigor ao movimento:

[...] São Paulo – União dos Trabalhadores Gráficos, União dos Chapeleiros, Liga dos Pedreiros e Anexos, Liga dos Trabalhadores em Madeira, União Internacional dos Sapateiros, União Operária.

Santos – Sociedade Internacional União Operária, agrupando os trabalhadores de todos os ofícios; Campinas – Liga Operária; Jundiaí – Liga Operária, reforçando o já existente Centro Operário Internacional; Rio Claro – também se funda a Liga Operária; Rio de Janeiro – Liga das Artes Gráficas, mais tarde denominada União dos Trabalhadores Gráficos, União dos Trabalhadores da Estiva e Carvão Mineral, União dos Empregados da Estrada de Ferro Central do Brasil, União dos Operários em Construção Civil, Aliança dos Operários em Calçados, Centro Cosmopolita (Bares, Restaurantes e Hotéis), União dos Operários do Engenho de Dentro, Associação de Resistência dos Cocheiros e Carcereiros, União dos Folguistas da Marinha Mercante e Lanchas do Porto, Associação dos Operários da Indústria Mobiliária, União dos Alfaiates e Classes Anexas, União dos Operários em Padarias, União dos Operários em Fábricas de Tecido, Associação dos Marinheiros e Remadores, União dos Operários em Pedreiras, União Protetora dos Chapeleiros. (RODRIGUES, 1969, p. 85-86)

¹⁶ Segundo o historiador Edgar Carone somente em 1922, com o Partido Comunista Brasileiro, podemos detectar a organização socialista articulada politicamente. Ver obra referenciada neste trabalho *O Movimento Operário no Brasil (1877-1944)*.

Ao mesmo tempo em que a cultura e a memória operárias fixavam publicamente suas lutas, além da militância cotidiana, em grandes manifestações e passeatas, nas comemorações do 1º de Maio, em Santos, São Paulo e Rio de Janeiro, por exemplo, a solidariedade e o internacionalismo se fazia presente na sintonia do movimento com os acontecimentos do movimento operário em nível mundial. Internamente, os anos de 1904 e 1905 são marcados por greves no Porto de Santos e manifestações solidárias aos mártires do massacre dos trabalhadores russos de 1905.

Em agosto de 1904 os operários da Companhia Docas, Estivadores e Condutores de Veículos de Santos haviam fundado a Sociedade Internacional União dos Operários, que, segundo Rodrigues, “desde logo, sabendo que um dos seus inimigos era a carência de instrução, organizaram uma escola para ministrar cursos de alfabetização aos seus filhos, obra de certo modo valorosa, cabendo a iniciativa aos socialistas Antonio Dias, Antonio Vyetes, João Franco e outros militantes”. (RODRIGUES, 1969, p. 96)

Os laços de solidariedade e união da classe trabalhadora não parecem ter sido ocasionais. Somente no ano de 1904, a Sociedade Primeiro de Maio, santista, incorpora a passeata dos estivadores e os gráficos de Campinas aderem à União dos Trabalhadores Gráficos.

Na manifestação de 5 de agosto de 1905, figuravam: Antonio Picarolo (pelo jornal socialista *Avanti*), Oriesti Ristori (pelo jornal anarquista *La Battaglia*), Benjamim Mota (pelo jornal anticlerical *A Lanterna*), Valentim Diego (pelo jornal sindicalista *Grito Del Pueblo*), Eugênio Castaldete, Everardo Dias, Isidoro Diogo (pelo jornal *Livre Pensador*), Ernestina Lesina (pelo jornal *Anima e Vita*) e em nome das mulheres proletárias. (RODRIGUES, 1969, p. 89-90)

Os movimentos grevistas enquanto fenômenos político e social demonstravam repercussão e adesão. Em maio de 1906 – certamente bafejada pelos impactos do Primeiro Congresso Operário no mesmo ano o qual prescrevia toda força aos comemorativos do 1º de Maio – a greve na Companhia Paulista de Estradas de Ferro, recebeu uma ampla adesão, inclusive, de trabalhadores de Jundiaí, evidenciando a persistência da solidariedade e coesão operárias.

A ação operária brasileira até esse momento contava com uma ampla influência anarquista, configurando-se, como se sabe, no que se convencionou chamar de “anarcossindicalismo” o “sindicalismo revolucionário”. Neste sentido, dentre as estratégias anarquistas, utilizava, além da greve, a conferência, os comícios e as manifestações públicas – quer fossem em datas comemorativas da história operária, quer fossem de protesto e solidariedade entre os próprios trabalhadores ou diante de tiranias, violências e injustiças – como meios de ação. É assim que se pode conceber as escolas, bibliotecas e centros de cultura operários nesse período.

Então, no comício da manifestação junto aos estivadores de Santos, falava em nome da Sociedade Primeiro de Maio Severino Cesar Antunha, Eládio Antunha, Serafim Sole e Oresti Ristori. Muitas foram as conferências e cursos realizados na Universidade Popular, que funcionou no Centro Internacional dos Pintores, na rua da constituição, 47, no Rio de Janeiro. No ano de 1904, Elísio de Carvalho proferiu cursos sobre “Educação Social”. Em 17 de dezembro de 1905, a recém fundada Liga Operária de Campinas teve a conferência de Everardo Dias. Ainda desta liga surgiria o Centro de Estudos Sociais. (RODRIGUES, 1969, p. 98-100)

A Colônia Cecília surgiu ligada aos intentos do socialista italiano Giovanni Rossi, em 1890 e, tida por “experimento” foi duramente criticada por anarquistas e socialistas. O fato é que Rossi propagandeou a colônia, divulgando suas utopias e esperanças no empreendimento. À vaga de uma massa de imigrantes, a comunidade se viu diante de sérias dificuldades. A isto se somava o conflito da Revolução Federalista, que atingira o Paraná, onde ela se localizava. Em pouco tempo a colônia se dissolvia e em 1893, muitos grupos já haviam deixado seu território. (FELICI, 1998, p. 36)

Noutra vertente, a das escolas operárias, surgiu, no bairro do Bom Retiro, na cidade de São Paulo, a Escola Libertária Germinal, em 1902, sob as iniciativas de Ângelo Bandoni, que durou até 1905, na Rua Sólon, 138. Em fevereiro de 1909 surgiu a Escola Laica, racionalista, no bairro da Água Branca, sob a coordenação de Edmondo Rossoni, que congregou a comunidade operária ligada aos vidraceiros da fábrica Santa Marina. E, antes da Escola Moderna, ganha destaque a Escola Social de Campinas, com um núcleo pioneiro da educação libertária.

Além da iniciativa da Universidade Popular, outro núcleo importante foi a Escola Primeiro de Maio, fundada em janeiro de 1909, no bairro de Vila Isabel, no Rio de Janeiro, sob os auspícios de Pedro Matera. Jomini nota que essas escolas estiveram – como, em parte, poder-se-ia dizer das escolas modernas – uma ligação íntima com o movimento operário, chegando, por exemplo, a sofrer com os impactos da repressão à classe operária pelo Estado. Desse modo, essa escola chegou a ser invadida pela polícia. (JOMINI, 1989, p. 91-93)

Assim, em termos gerais, a fundação experiências educacionais na forma de colônias manteve um diálogo com as propostas dos socialistas utópicos e do fourierismo, e, no contexto urbano e mais propriamente proletário, tais experiências faziam parte das estratégias anarquistas, em particular, nas formas do teatro, de bibliotecas, centros de cultura e escolas. Estas últimas modalidades, na vertente anarquista, adotaram como paradigma, evidentemente não com isenção de quaisquer tipos de contradições em suas práticas, o “ensino racionalista” e a “educação integral.”

Neste capítulo, portanto, foram observadas experiências educacionais no Brasil sob inspiração anarquista e ainda de outras matrizes do pensamento socialista, com destaque para o princípio cooperativista oweniano, entre outros, assim como o fourierismo, este último tido como uma das inspirações caras ao anarquismo sendo mesmo concebido por parte integrante de seu ideário. Naquelas experiências que se fundamentaram na proposta de fundação de colônias, cujas motivações poderiam ser encontradas nas próprias utopias socialistas e anarquistas mais recônditas, configurando-se, desse modo, para além do mero objetivo de uma proposta educacional formal, livresca ou de oposição a uma educação tida como conservadora, podem ser citadas as colônias de Guararema e a Colônia Cecília, por exemplo.

Nas realizações ligadas à perspectiva de formação de escolas operárias, detecta-se a criação de várias delas, em vários estados brasileiros, havendo a inspiração do ensino racionalista, aproximando-se dos paradigmas da escola moderna, em São Paulo, mesmo antes da fundação da Escola Moderna 1, ocorreram movimentações, das quais podem ser lembradas a Escola Germinal. No próximo capítulo abordaremos, especificamente, a experiência da Escola Moderna e suas práticas.

CAPÍTULO 3

Prática pedagógica libertária em São Paulo (1912-1919)

Este capítulo tem como objetivo: a) fazer o esboço de uma contextualização histórica da escola moderna relativamente à dinâmica assumida pelo movimento anarquista no Brasil e, especificamente, em São Paulo; b) o desvelar das nuances do seu desenvolvimento histórico na década de 1910, procurando relacionar a escola enquanto prática do movimento anarquista, relacionando sua história à dinâmica do movimento anarquista; c) abordagem com enfoque no advento da escola enquanto experiência educacional, entendendo suas ações como uma dimensão pedagógica do movimento, utilizando-se dos registros escolares como fonte, complementados por fontes da imprensa operária e da repressão à escola e ao anarquismo – documentação da Instrução Pública, em particular, o processo de 1919, em que as autoridades oficiais deram voz de prisão a João Penteado e fecharam a escola.

Num segundo momento, pretendem-se fazer alguns apontamentos, a título de problematização, a partir da documentação primária da Escola Moderna 1, de suas práticas escolares, sobretudo, tendo como base o jornal escolar *O Início* e o *Boletim da Escola Moderna*, algumas considerações conforme os itens a, b e c mencionados.

A partir de imigrantes portugueses, italianos e italianos, portanto, e de pessoas de outras nacionalidades, o proletariado urbano se formou no Brasil e o movimento operário se intensificou nos anos 1910 e 1920, de tal maneira que exerceram uma pressão política evidente e sensível sobre as elites.¹⁷

¹⁷ Essa pressão do movimento operário e a conseqüente intensificação do conflito social na sociedade da chamada “República Velha” foram responsáveis, por exemplo, pela famosa frase de Antonio Carlos, o indicado do PRM- Partido Republicano Mineiro à sucessão presidencial nas eleições de 1929: “Façamos a revolução antes que o povo a faça”.

De modo geral, como já explicitado anteriormente, tem-se notícia da fundação de escolas desde 1902, que, como muitos empreendimentos operários da época, não ficaram isentas de dificuldades e fracassos. Em 1904 Fábio Luz e Elysio de Carvalho (1880-1925) organizaram a Universidade Popular. No discurso de inauguração, publicado no jornal *O Amigo do Povo*, Luz predicava: “[..]. 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 per si precisa instruir-se.” (*O Amigo do Povo*, Rio, 6-8-1904)

Após o fuzilamento de Ferrer em Barcelona, por forças da repressão em 1909, foi criada uma Comissão Pró-Escola Moderna e os anarquistas empenharam-se na fundação desses institutos.

A Escola Moderna nº 1 de São Paulo¹⁸ foi fundada em 13 de maio de 1912, por João Penteadó (1877-1965). Em 1913 é criada a Escola Moderna nº 2 por Adelino Tavares de Pinho. (SANTOS, 2009, p. 32)

A perseguição em terras brasileiras não tardou e em 1919 a escola moderna no. 1 foi um de seus alvos. Nos anos 1920, durante o governo Arthur Bernardes, a repressão aos anarquistas e, de resto, aos movimentos de esquerda, no contexto da chamada “questão social” foi crescente.

Outros fatos completam o quadro histórico até, aproximadamente, a década de 1920 e 1930, tais como o movimento tenentista, especialmente, a completa falência do governo em deter a Coluna Prestes, a polarização político-ideológica no plano interno e externo causada pela ascensão dos fascismos, além das lutas do movimento operário.

Alguns Centros de Cultura Social fundados pelos anarquistas na década de 1930 representaram força de resistência no regime varguista. Em São Paulo, a partir de 1920, portanto, muitas escolas modernas fecharam, havendo deportações, prisões e mortes de militantes. O movimento das escolas modernas perdia sua efervescência dos anos 1910.

¹⁸ A Escola Moderna no. 1 foi dirigida por João Penteadó, seu fundador. Os registros dessa experiência compõem um fundo documental do Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – CME-FEUSP, além de haverem vestígios na “Coleção João Penteadó”, na Unidade Especial de Informação e Memória – UEIM, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos – CECH-UFSCAR.

Os estudos sobre a educação libertária no Brasil acompanham a história do movimento anarquista.¹⁹ Se o objeto tratado aqui é a educação libertária, forçoso ou impossível seria dissociá-la do movimento anarquista. Entretanto, tentando definir e caracterizar a educação libertária pode distingui-la de outras práticas do movimento anarquista, como o teatro libertário, os centros de cultura social e outros meios promovidos pelo movimento anarquista.

Trata-se, pois, de uma concepção de formação e de escola, engendrada no bojo da teoria anarquista. Pode ser destacado o trabalho de Gallo (1990, p. 117-118) que, ainda sem abordar as elaborações de Francisco Ferrer, delineia o esboço das propostas anarquistas de educação consubstanciadas numa pedagogia que se pautava eminentemente pela construção da liberdade. Tal pedagogia que, haurida, necessariamente, de teoria e prática, seria uma pedagogia de formação de homens livres, tendo por princípio régio a rejeição da segurança de qualquer tutela do homem pelo homem, por isso mesmo, convertendo-se uma “pedagogia do risco”, condição de seu máximo caráter libertário.

Podemos encontrar em trabalhos de Francisco Foot Hardman (1980), Flávio Luizetto (1984, 1986), Regina Célia Jomini (1989), Edgar Rodrigues (1992), Marinice Fortunato (1992), Damiro de Moraes (1999), Tatiana Calsavara (2004) e Olga Fregoni (2007) estudos que abordam a prática pedagógica libertária em São Paulo, particularmente, a Escola Moderna.

Alguns destes procuram abarcar o cenário mais amplo da educação libertária, sem deixarem de dedicar capítulos ou páginas na apreciação das experiências das escolas modernas, claro, aparecendo aí a Escola Moderna no. 1 de Penteadó.

Em sua tese de doutorado, transformada em livro em 1984, Hardman não tem como foco a educação libertária, mas sua atenção se volta para a cultura operária no início do século, sobretudo, à problemática do aspecto cultural da formação da classe operária, nas relações ela trava enquanto interlocutor de 2 discursos, o das classes dominantes e das lideranças operárias e aí, figurando, o movimento anarquista do início do século. Ele entende e procura desvendar o caráter contraditório da cultura operária, proveniente de seus embates

¹⁹ A partir dos anos 1980 e 1990 são encontrados com maior facilidade trabalhos que se debruçam, especificamente, sobre a educação libertária. Antes a educação libertária aparece na história do movimento anarquista como estratégia de ação e aspecto cultural do movimento.

no movimento dialético de “separatismo/assimilação” como fator de fluidez e constitutivo da consciência de classe. (HARDMAN, 1984, p. 22-24)

Tal problemática não nos interessa aqui, a não ser sua análise sobre o movimento da escola moderna, que citaremos em momento oportuno, ao tecermos pequenas considerações a título de análise, no capítulo 5, relacionando os pressupostos dos princípios libertários e suas práticas, a partir pedagogia desenvolvida na Escola Moderna 1.

Os trabalhos de Luizetto constituem um dos pioneiros sobre a Escola Moderna 1. Explorando a documentação primária do jornal escolar, em confronto com os jornais operários, procura aclarar os ideais anarquistas e os princípios. Uma de suas preocupações está na percepção das relações entre educação e revolução, bem como no fato de como se dá esta relação essencial para se entender a própria razão de existência das escolas modernas e o seu papel no projeto anarquista.

Ele apresenta a gênese das movimentações em prol da implantação da Escola Moderna 1 com o Comitê Pró-Escola Moderna formado aqui por ocasião da morte de Ferrer e, analisando os registros das atividades escolares, busca desvelar o seu aspecto ideológico, recorrendo aos princípios pedagógicos libertários. (LUIZETTO, 1984, p. 244-265) O presente trabalho procura explorar as práticas escolares em relação aos princípios libertários, mas, sobretudo, ao contexto das lutas operárias daquele momento e da conjuntura histórica interna.

Regina Jomini esforça-se pela apreensão dos indícios das várias escolas surgidas no Rio de Janeiro e São Paulo, examinando a Escola Moderna 1 e os registros das atividades nos documentos de *O Início* e no *Boletim da Escola Moderna*, fazendo algumas conclusões e, em especial, localizando pontos das concepções pedagógicas anarquistas, por meio das seguintes perguntas: “Para que educar?”; “Como educar?”; “Como avaliar?”; “Quem deve educar e quem deve ser educado?”. (JOMINI, 1989, p. 129-131) Já Edgar Rodrigues (1992) apresenta um monumental levantamento de fontes da imprensa operária relativamente à presença anarquista na educação, no teatro e na poesia. Assim, sua obra se constitui, como algumas de suas outras publicações, numa antologia de documentos e fontes primárias. No caso da educação, utiliza como referência a Escola Moderna, isto é, outras manifestações como a Colônia Cecília, não fazem parte dessa obra, mas são abordadas, por exemplo, em *Socialismo e Sindicalismo no Brasil*.

Como Regina Jomini, Damiro de Moraes dedica-se a entender as experiências educacionais anarquistas na Primeira República, entretanto, seu foco, diferentemente, aborda uma fase da educação anarquista na década de 1920, sendo que Jomini se detém em 1919, quando são fechadas as escolas modernas. Em suas conclusões, Damiro, portanto, identifica no plano geral das experiências educacionais libertárias no Brasil, 3 fases: a 1ª entre o fim do século XIX até 1909, em que há poucas escolas e se iniciam influências em solo fértil no Brasil; a 2ª do assassinato de Ferrer à 1919 e uma 3ª após 1927 alcançando a década de 1930, marcada pela criação de núcleos culturais libertários.

Tatiana Calsavara e Olga Fregoni chegam a analisar os elementos das práticas que se deram na escola, por meio dos registros escolares, no entanto, enquanto a primeira busca detalhar tais práticas, também, no período de 1912-1919, a segunda dedica-se a abordagem pós 1920. Calsavara compara alguns pressupostos da pedagogia libertária, como, por exemplo, a quebra da relação hierárquica entre educador e educando e a atenção à criança como centro do processo educativo, com os princípios a pedagogia ativa do movimento escolanovista, procurando diferenciar esses dois referenciais da educação. Fregoni percebe alguns elementos presentes na Escola Moderna pós 1919 procurando diferenciar esse período da escola, relativamente, à primeira fase anarquista.

No decorrer deste trabalho, dialogaremos mais de perto com alguns desses trabalhos, evidentemente, aqueles que dedicam atenção especial à Escola Moderna 1, como o de Luizetto, Jomini, Marinice Fortunato, Tatiana Calsavara e Olga Fregoni, alguns dos quais já citamos em capítulos anteriores.

Não se pode aqui, nem de longe, esquecer a importância os trabalhos monumentais de historiadores como John Foster Dulles (*Anarquistas de Comunistas no Brasil*, primeira edição em inglês, de 1963), Michael Hall e Paulo Sergio Pinheiro (*A classe operária no Brasil*, de 1979), Boris Fausto (*Trabalho Urbano e Conflito Social*, de 1977) e Edgar Carone (*Movimento Operário no Brasil*, de 1979), que constituem alicerces para qualquer estudo sobre os movimentos operários, além da obra de Edgar Rodrigues que, anarquista e não acadêmico, procedeu na execução de vastos levantamentos da imprensa operária, dos quais podemos citar *Socialismo e Sindicalismo no Brasil* (1969), *Nacionalismo e Cultura* (1972) e

O Anarquismo na Escola, no Teatro e na Poesia, (1992), entre outros de seus títulos.²⁰ Claro, outros nomes como os de Azis Simão, Leôncio Martins Rodrigues e José Albertino Rodrigues, também são importantes, e ainda outros, que não cabe aqui detalhar, tendo em vista o foco de nossas preocupações estar limitado ao caso da educação libertária.

No Brasil, as experiências de educação libertária foram observadas no nordeste, no Rio Grande do Sul, São Paulo e Rio de Janeiro. Os trabalhos que abordam as escolas modernas e a educação libertária no Brasil, baseados, em grande medida, na documentação dos jornais operários, apresentam o surgimento das escolas em vários locais, mostrando uma efervescência do movimento até cerca de 1920.²¹

Olga Fregoni, por exemplo, faz uma análise da Academia Saldanha Marinho (denominação dada à Escola Moderna no período) de 1920 a 1945 procurando observar a Educação Libertária em resistência. Analisando a documentação escolar, procura comparar os métodos e desenvolvimento das atividades com o ensino oficial, identificando alguns aspectos do ensino racionalista, a partir de sua base conceitual de origem. (FREGONI, 2007, p. 97)

De qualquer modo, embora se intensificassem as movimentações para o surgimento da Escola Moderna desde 1909, quando observamos a efervescência do movimento operário ainda anos antes, se faz necessário notar que algumas das premissas operárias, relativamente à educação, já haviam sido lançadas pelo Primeiro Congresso Operário Brasileiro, de 1906. Pelas limitações deste trabalho, lamentavelmente não podemos desenvolver a riqueza existente desse congresso, visto que, por meio de seus documentos das resoluções, bem como as listas das associações integrantes até mesmo os nomes dos seus signatários, dão conta do momento único vivido pelo movimento operário, com total feição anarquista, sobretudo, sob a vertente do “anarco-sindicalismo” ou “sindicalismo revolucionário.” Seus debates versavam sobre o momento mesmo do movimento, tendo em destaque a definição das estratégias de organização e ação do movimento.

²⁰ Utilizaremos ainda um título de outro anarquista, Maurício Tragtemberg, na apreciação da pedagogia ferreriana.

²¹ A Escola Moderna no. 1, criada como modelo pelos anarquistas nos anos 1910 em São Paulo, perdurou até 1958, período em que foi denominada, sucessivamente, Escola Moderna, Escola Nova e Academia Saldanha Marinho.

As resoluções ficaram divididas em resoluções sobre a “orientação”, a “organização” e o os “meios de ação”. Para se ter uma rasa idéia do seu teor, vale dizer que o congresso resolveu pela adoção da “ação direta” (tema 1 da resolução sobre orientação) por meio da “associação de resistência”, sem depender da organização de um partido, também denominada de “sindicato de resistência” (tema 1 da resolução sobre a organização), considerando como “único método” o modelo federativo, guardando a autonomia das entidades, repedindo a remuneração dos cargos no sindicato, que deveriam ser geridos por comissões sem maiores poderes, em consonância com os princípios libertários da auto-gestão (temas 3 e 5); adoção da greve, da boicotagem, da sabotagem, das manifestações públicas, do folheto, jornal, cartaz, manifestos, conferências, excursões, teatro e criação de bibliotecas como estratégias de luta (temas 1 e 3 da resolução sobre a ação operária).

Significativo para este estudo é o tema 7 da resolução sobre a ação, em que a educação aparece com destaque, principalmente, na forma da “escola operária”:

Qual a conveniência de que cada associação operária sustente uma escola laica para os sócios e seus filhos e quais os meios de que deve lançar mão para esse fim?

Considerando que o ensino oficial tem por fim incutir nos educandos idéias e sentimentos tendentes a fortificar as instituições burguesas e, por conseguinte, contrárias às aspirações de emancipação operária, e que ninguém mais do que o próprio operário tem interesse em formar livremente a consciência de seus de seus filhos;

O congresso aconselha aos sindicatos operários a fundação de escolas apropriadas à educação que os mesmos devem receber sempre que tal seja possível; e, quando os sindicatos não o possam fazer cada um per si, deve a federação local tomar conta do encargo. (HALL, 1979, p. 53)

Portanto, além do fato de fazer parte da própria concepção do projeto anarquista revolucionário, desde 1906, a educação se consolidara no movimento anarquista nacional como uma necessidade, por um lado, pela própria escassez de instrução e, por outro, de uma educação que estivesse fora dos planos das “instituições burguesas”. O ensino burguês, representado pelo sistema escolar oficial, pareceu tão pernicioso à “formação das consciências” que a resolução ainda recomenda que, no caso da impossibilidade do sindicato

realizar a “educação apropriada”, a associação articuladora federativa deveria se encarregar de supri-la.

O congresso, que criava a Confederação Operária Brasileira, órgão máximo do movimento operário brasileiro da época, editava o jornal *A Voz do Trabalhador*. Em atenção às suas disposições, que recomendava a criação de escolas operárias, no Rio era criada a associação pró-Escola Moderna:

[...] Para a fundação de escolas segundo o modelo das que Francisco Ferrer fundou é indispensável:

1 – a edição de livros escolares e obras apropriadas para o ensino da educação racionalista;

2 – a preparação de professores aptos para dirigir essas escolas.

Para conseguir isso o meio mais prático é a constituição de um centro editorial e fornecedor de material de ensino, instruções e professores etc. Criado esse centro, imitação da Escola Moderna de Barcelona teremos garantida a fundação imediata de escolas em todas as localidades do Brasil onde haja elementos livre-pensadores para sustentá-las.

Atualmente, julgamos ser São Paulo a localidade mais preparada para constituir esse centro. Se juntarmos nossos recursos aos dos amigos de São Paulo e amigos de outras localidades fizerem o mesmo, a fundação da escola na capital paulista não demorará muito e a abertura da Escola Moderna no Rio de Janeiro será um fato consumado, em época não muito remota. (*A Lanterna*, 12 de março de 1910)

As escolas operárias, no entanto, na prática, enfrentaram muitas dificuldades para se concretizar, sobretudo pelos impedimentos da escassez de recursos, o que ajuda a entender a importância das campanhas anunciadas com frequência nos jornais operários para a organização de escolas. Depois, novas campanhas e eventos seriam cruciais para a sua manutenção. A Escola Moderna 1, que teria se beneficiado para sua existência, de uma campanha empreendida pelo Comitê Pró-Escola Moderna, foi precedida, como já mencionado, pelo intento da Escola Germinal, a partir dos esforços de um análogo comitê. Luizetto atribui no malogro da Germinal o fato de sua base social de apoio ter sido mais restrita que quando comparada com a rede de apoio recebida pela Escola Moderna. (LUIZETTO, 1986, p. 30)

Talvez essa tenha sido uma das razões das escolas modernas, por um lado, denotando a característica solidária – e internacionalista – do movimento anarquista, terem recebido tanto apoio e cuidado, de tal modo que muitos núcleos conheciam e tinham notícias da escola 1, contribuindo para sua sustentação e a manutenção de suas atividades.

Por outro lado, à informação, pela comissão pró-escola da necessidade de, segundo seus cálculos, cerca de 70 contos de réis, uma grande campanha iniciada contou com um movimento dotado de articulação, laços de solidariedade e engajamento, pois, não eram poucas as escolas criadas, especialmente, em São Paulo, pelo movimento operário: além da Germinal e da Escola Operária da União Operária do Rio Grande do Sul, depois, a Escola Eliseu Réclus, em Santos, em 1904, a União dos Operários Alfaiates criara a Escola Sociedade Internacional e, em 1907, a Federação Operária havia fundado a Escola Noturna enquanto que no Rio fundava-se a Universidade Popular e em Campinas a Liga Operária criava a Escola Livre.

A morte de Ferrer gerou forte comoção no movimento, também, por sua identidade com sua causa pela educação, solidariedade e pela utopia²² representada por sua escola. E a repercussão no Brasil evidenciou exatamente isso. Protestos sucederam, além da própria Espanha, em Portugal, na Itália, Inglaterra, Alemanha, Áustria, Hungria, Estados Unidos, Cuba, Chile, Peru, Uruguai, Argentina, em Curitiba, no Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Bahia, Maranhão e Ceará, com comícios e manifestações públicas. Ainda no Estado de São Paulo, contribuíram com a comissão, além da iniciativa de se criar uma associação pró-Escola Moderna carioca, cujos fundos seriam enviados a comissão de São Paulo, Ribeirão Preto, Jundiá – Grupo Filodramático – Piraju, Sorocaba, Taquaritinga, Torrinha, Santos, Jardinópolis, Batatais, França e São José do Rio Pardo, entre outros núcleos. (RODRIGUES, 1992, p. 25-41)

Fundaram-se escolas modernas em Bauru e Cândido Rodrigues, contudo tiveram maior visibilidade na imprensa operária as escolas 1 e 2 de São Paulo e a Escola Social da Liga Operária de Campinas.

²² Evidentemente, a expressão “utopia” é aqui empregada sem qualquer caráter pejorativo, que, com frequência é utilizada, mesmo entre os socialistas, sobretudo para aquelas correntes que se opuseram aos anarquistas.

3.1 Em torno da implantação da Escola Moderna (1909-1912)

As práticas de festas, peças teatrais, conferências e eventos diversos em prol dos empreendimentos anarquistas, entre eles, as escolas operárias, com destaque para as escolas “livres” ou “modernas”, fazia parte das vias de ação dos anarquistas, como expressão do espírito mutualista próprio do movimento. Segundo Carlo Romani,

[...] em São Paulo já se encontrava organizada uma comissão de apoio à fundação de uma escola moderna integrada por um grupo heterogêneo de pessoas, desde industriais como Dante Ramenzoni, até operários. Dela faziam parte os anarquistas Tobia Boni, Gigi Damiani, Oresti Ristori, Edgard Leuenroth e Neno Vasco, que puseram de lado suas divergências programáticas e se empenharam no sucesso do empreendimento, assumindo em suas mãos a condução do movimento. O fuzilamento de Ferrer catalisou a ação dos grupos libertários nesse sentido. (ROMANI, 2006, p. 95)

No início de 1910, Oresti Ristori iniciaria inúmeras excursões ao longo da Estrada de Ferro Mogiana, para conferências a pagamento em benefício da implantação da escola moderna, que eram divulgadas pelo jornal *Terra Livre*. Na capital paulista Edgard Leuenroth também apoiava a campanha.

A criação e manutenção de escolas modernas, além de não ser uma prática estranha nos meios anarquistas, não parecia necessitar de maior cautela ou hesitação por parte do movimento. Colocada a necessidade de existência das mesmas, tanto antes como depois da inauguração da escola-modelo em 1912 – Escola Moderna no. 1 – passava a constituir uma perspectiva segundo a qual diversas escolas ainda eram imprescindíveis ou o número das existentes insuficiente, ao menos até 1913. Uma *Lista de Subscrição* elaborada pelo comitê, datilografada naquele ano, em seu cabeçalho, esclarecia:

[...] com o fim de auxiliar as escolas modernas existentes e ir criando outras nos bairros onde haja maior numero de famílias que as reclamem, convida-se a todos os que simpatizam com esta obra a inscreverem se nesta lista, declarando a quota mensal com que desejam contribuir.

O comitê já havia elaborado a *Exposição de Motivos*, em que alega ter a escola o papel de:

[...] libertar a criança do progressivo envenenamento moral que por meio de um ensino baseado no misticismo e na bajulação política, lhe comunica hoje a escola religiosa ou do governo; provocar, junto com o desenvolvimento da inteligência, a formação do caráter, apoiando toda concepção moral sobre a lei da solidariedade; fazer do mestre um vulgarizador de verdades adquiridas e livrá-lo das peias das congregações ou do Estado, para que sem medo e sem restrições lhe seja possível ensinar honestamente, não falseando a história e não escondendo as descobertas científicas ... Enfim, a Escola Moderna propõe-se fazer da criança um homem livre e completo, que sabe proque estudou, porque refletiu, porque analisou, porque fez de si mesmo uma consciência própria e não um dos tantos bonecos laureados por repetirem como fonógrafos as verdades de Moisés e para se curvarem sem dignidade ao Direito Romano... (*A Terra Livre*, 1910, *apud* LUIZETTO, 1982, p. 70)

João Penteado encontrar-se-ia com tais acontecimentos, em grande medida, pela sua aproximação com o anarquismo e, como educador, seu interesse pela educação sob inspiração libertária.

Após assistir à conferência de Oresti Ristori, em sua cidade natal, Jaú, no interior paulista, Penteado decidiu enviar correspondência ao *La Battaglia*:²³

[...] a presente correspondência, que é a primeira por mim dirigida a essa folha, tem o fim exclusivo de nestas poucas linhas, dar notícias da estada do companheiro Oreste Ristori nesta cidade, onde, galhardamente recebido por parte de seus admiradores e companheiros, foi instigado a realizar uma conferência pública, de propaganda sociológica, logrando com isso trazer muito proveito para a causa da reforma social. O tema versou sobre o *Cristianismo perante a história e a sociologia*, tendo o companheiro Ristori o decorrer de seu caloroso discurso, merecido sinceros aplausos, principalmente quando se referia aos dogmas absurdos das religiões e as suas sutilezas do clero e de seus representantes. (PENTEADO, 1907, *apud* ROMANI, 2006, p. 96)

²³ A disposição de Penteado ao diálogo na imprensa não é nada estranha. Como se verá na breve nota biográfica que apresentaremos no próximo capítulo, ele demonstrou desde logo uma produção de textos, muitos dos quais em jornais e, principalmente, com sua transferência para São Paulo, com os periódicos anarquistas.

Esse professor que fora associado do Centro Operário de Jaú e redator do seu órgão, o jornal *O Operário*, assumiu a direção da Escola Moderna a 13 de maio de 1912. Embora não se possa esquecer de sua simpatia com o ideário ácrata, sua participação no sindicalismo jauense que, depois, o levaram à militância e a constituir um núcleo influente no movimento anarquista, em particular, nas questões educacionais, seu papel, individualmente, ao menos, naqueles anos que precederam a Escola Moderna, não deve ser exagerado.

O movimento anarquista, em particular, e operário brasileiro, em geral, experimentava uma notável articulação e solidariedade de princípios e, a despeito de correntes e tendências específicas dentro dos seus quadros, expressando o anarco-sindicalismo, o comunismo-libertário e até mesmo o individualismo-libertário, naquele instante, não foram constituídos nessa trajetória histórica obstáculos intransponíveis que pudessem fragmentar demasiadamente a frente que se formava, principalmente, no tocante à preocupação com a educação, claro, considerando que esta não era a questão primeira do movimento. O fato é que a implantação da Escola Moderna 1 contou com tal circunstância e João Penteado, abraçando a causa, tomara para si a defesa da educação libertária.

O surgimento na escola, desse modo, deve ser entendido como expressão social e obra do movimento. Marinice Fortunato (1992, p. 140-143) afirma que o Comitê Pró-Escola Moderna foi instrumento dos anarquistas de auto-gestão da escola, sendo o responsável não só pela arrecadação de fundos para sua inauguração como pela sua manutenção, executando propaganda dos seus ideais, granjeando adeptos, sustentando apoios e agindo na prestação de contas à comunidade social e aos seus colaboradores diretos. Ângelo Bandoni e Oresti Ristori, por exemplo, membros do comitê, estiveram ligados intimamente à defesa e luta pelas escolas modernas e pelo ensino racionalista.

3.2 A Escola Moderna: práticas educativas e anarquismo (1912-1919)

Utilizamos neste item como fonte para o desvelar de princípios, práticas e estratégias da Escola Moderna, o jornal escolar *O Início* e o *Boletim da Escola Moderna*, ambos, contando com a redação dos alunos, sua participação e elaboração.

O jornal escolar foi concebido pela “escola mãe” – Escola Moderna no. 1 de Barcelona, sob a direção de Francesc Ferrer – como recurso pedagógico, do que deduz-se ter inspirado aqui a sua existência, ainda que tenha tido desdobramentos outros cuja extrapolação da reflexão pode indicar. Não por acaso, na Espanha esse jornal era denominado *Boletim de La Escuela Moderna*. Via de regra, ele foi pensado como órgão de manifestação de idéias da escola, dos alunos, constituindo em sua expressão escrita e literária. Une-se a esta prática o ensino, do qual para o período em foco não há muitos vestígios, das várias matérias, segundo o “método racionalista”, como se vê nas palavras de Penteado:

[...] as suas aulas tanto diurnas como noturnas já estão funcionando com regular freqüência de alunos e a inscrição para a matrícula se acha aberta, mediante a contribuição mensal de 4\$000 para aulas diurnas e 4\$000 para noturnas.

O fornecimento de livros e materiais é feito gratuitamente aos alunos da escola a fim de facilitar aos operários a educação e instrução de seus filhos segundo o método racionalista.

Horário das aulas:

De dia: das 8 ao meio dia para seção masculina e das 12:30 às 16:30 para a seção feminina.

De noite: da 19 às 21 horas.

O programa com que foram iniciados os seus trabalhos consta de português, aritmética, geografia, história do Brasil e princípios de ciências naturais. O seu programa, todavia, como está determinado, será ampliado de acordo com as necessidades futuras e com a aceitação que o ensino racionalista for tendo por parte dos homens livres da capital e do intero do Estado. (PENTEADO, 1913 *apud* RODRIGUES, 1992, p. 50)

O ensino, portanto, dialogava com algum parâmetro de formação, certamente, o que seria a instrução habitual nas várias matérias, no entanto, Penteado frisa o método. Observando os balancetes publicados ainda em 1913 das escolas modernas 1 e 2, respectivamente, dirigidas por João Penteado e Adelino de Pinho, verifica-se que, na apresentação do inventário do patrimônio de equipamentos: carteiras, mesas, quadros negros etc, evidencia-se o fato de as escolas serem de dimensões modestas. Enquanto a primeira possui 2 quadros negros a segunda tem apenas 1.

A divulgação de Penteadó apresentada acima ainda relata que o “programa, todavia, como está determinado, será ampliado de acordo com as necessidades futuras e com a aceitação que o ensino racionalista”. Tal afirmação nos leva a pensar nos esforços em se contratar mais professores, ampliando o leque de matérias ofertadas, uma vez que houvesse certo número de vagas ainda não preenchidas, daí porque Penteadó projeta para “necessidades futuras” tal ampliação.

A escola no. 2 apresentava, também, em 1913, o seguinte programa:

[...] Esta escola servir-se-á do método indutivo-demonstrativo e objetivo, e basear-se-á na experimentação, nas afirmações científicas e raciocinadas, para que os alunos tenham uma idéia clara do que se lhes quer ensinar.

Educação Artística, Intelectual e Moral; Conhecimento de tudo quanto nos rodeia; Conhecimento das ciências e das artes; Sentimento do Belo, do Verdadeiro e do Real; Desenvolvimento e compreensão sem esforço e por iniciativa própria;

a) Matérias:

As matérias a serem iniciadas, segundo o alcance das faculdades de cada aluno, constarão de leitura, caligrafia, gramática, aritmética, geografia, geometria, botânica, zoologia, mineralogia, física, química, fisiologia, história, desenho, etc.

Para maior progresso e facilidade do ensino, os meninos exercitar-se-ão nas diversas matérias com o auxílio do museu e da biblioteca que esta escola está adquirindo, e, que servirá de complemento ao ensino das aulas. Na tarefa de educação tratar-se-á de estabelecer relações permanentes entre a família e a escola para facilitar a obra dos pais e dos professores. Os meios para criar estas relações serão as reuniões em pequenos festivais, nos quais se recitará, se cantará e se realizarão exposições periódicas dos trabalhos dos alunos; entre os alunos e os professores haverá palestras a propósito de várias matérias, onde os pais conhecerão os progressos alcançados pelos alunos.

Para complemento do nosso programa de ensino organizar-se-ão sessões artísticas e conferências científicas: Horário: das 13 às 16 horas.

A inscrição de alunos acha-se aberta das 10 da manhã às 12 horas e das 16 às 18 horas.

A Diretoria (RODRIGUES, 1992, p. 50)

Podemos assim, destacar dois aspectos das práticas educativas, um que se dedica à formação por meio de aulas em que são ensinadas matérias como aritmética, português e as ciências da natureza, com sensível impacto da influência racionalista, ou seja, com uma abordagem que primava pelos ditames científicos e racionais, em oposição a explicações dogmáticas, e outro ligado ao ensino da história, sobretudo, numa leitura de passava a valorizar a memória operária e a cultura libertária.

3.2.1 – Atividades de um ensino racionalista

Para entendermos o caráter da educação libertária parece importante então considerar os pressupostos do ensino racionalista, que se evidencia em ambos os programas. Não se configura como inadequada, portanto, a instrução das classes operárias, das crianças e jovens, nas ciências naturais, dos processos de cognição próprios do paradigma do racionalismo, que adota os procedimentos de indução, dedução, verificando-se, ainda, a importância atribuída à observação e experimentação.

Esses assentos aparecerão também nas atividades expressas no jornal escolar, em especial, na seção de *O Início* reservada aos “exercícios escolares”, que leva, exatamente, essa denominação. Por meio dela podemos ter idéia acerca do dito “método racionalista”.

Como outros estudos já afirmaram, o jornal escolar enfrentou imensas dificuldades de manter sua meta inicial de periódico mensal. Os números de *O Início*, bem como do *Boletim da Escola Moderna* tiveram um espaço bem superior, de muitos meses. O número 1 de *O Início*, que trazia como insígnias os dizeres “A luz que dissipa as trevas” e “A razão emancipa as consciências” saiu em setembro de 1914 com a denominação de “orgam (sic) dos alunos da Escola Moderna no. 1”. E a despeito desta última auto-denominação uma espécie de editorial, texto assinado pela redação, demonstra enorme preocupação com a educação da infância, afirmando que:

[...] A infância precisa de estímulos dignificantes que elevem suas faculdades sensitivas e fortaleçam suas aspirações, encaminhando-a de maneira perfeita e racional para a grande e agitada luta pela vida social moderna (*O Início*, 5-9-1914)

Nesse número evidenciam-se os impactos do contexto histórico daquele momento, marcado pela Primeira Grande Guerra (1914-1918). Assim, observa-se o texto “Guerra” do aluno Galazane e na secção “pensamentos” uma citação de Pascal: [...] Pode haver coisa mais curiosa que um homem ter direito de me matar porque vive do outro lado do oceano e o chefe do seu estado teve uma questão com o meu, sem que entre mim e esse homem nada tenha havido? (*O Início*, 5-9-1914)

Em outro pensamento, de Victor Considerant, recusa o “mando” e seu elemento dialético, a “obediência”. Consta, ainda, a notícia de uma festa realizada na escola no dia 30 de agosto, em que houve hinos, recitativos e conferência sob o tema “paz universal” e outra, comemorativa do dia 13 de maio, que contou com a palestra “Emancipação dos escravos”, além de anunciar uma outra festa – “festa escolar e quermesse” – para dia 27 de setembro, em prol da Associação da Escola Moderna. O número se completa com o noticiar de um passeio ao campo pela aluna Antonieta Moraes, um artigo sobre o alcoolismo e a relação com os nomes dos alunos matriculados na escola. A julgar por essas informações, encontramos muitos desses nomes figurando na autoria das notícias e artigos.

Só no segundo número que podem ser encontrados os “exercícios escolares”:

[...] Na nossa escola se realizam exercícios de composição e descrição, que são dados aos alunos, gradualmente, todas as semanas, afim de que eles aprendam, de um modo prático, a escrever os seus pensamentos, a redigir cartas e a fazer descrições de objetos com a observância da devida ordem classificativa e emprego de pontuação precisa.

Para que os leitores se possam aquilatar do valor destes trabalhos, publicamos nesta secção alguns destes exercícios [...] (*O Início*, 4-9-1915)

Tais atividades, que exploravam a observação atenta, a análise e dedução preliminares, como partes de um desenvolvimento cognitivo que primava por estratégias e métodos do racionalismo, eram desenvolvidas desde a sala de aula, com o tom do ensino racional, conforme está relatado no jornal escolar:

[...] Além dos já publicados, fazem também os alunos exercícios preliminares de descrição, diante de objetos que lhes são expostos na ala, ou em suas casas, os quais depois são criticados pelo professor (*O Início*, 4-9-1915)

E, embora apenas se estivesse, supostamente, desenvolvendo as faculdades cognitivas por meio de exercícios, tais procedimentos não deixaram de estar permeados de um aspecto ideológico, como se pode ver, no que relata o número 2 de *O Início*:

[...] Na sala de aula:

Estou vendo sobre uma caixa, uma tesoura, uma navalha, um livro chamado História do Brasil, um livro chamado Dicionário do Brasil, uma pedra, uma aritmética, uma faca, uma pedra mármore, uma tampa de tinteiro, uma garrafa, uma caixinha de penas, um apagador, uma Geografia da Infância, um saca-rolha, o jornal 'A Voz do Trabalhador', duas folhinhas, um quadro-negro, cinco mapas, um globo terrestre, um quadro com o retrato de Francisco Ferrer, um armário, uma mala, dois papelões e uma lata vazia.

Edmundo Scala

(*O Início*, 4-9-1915)

Nesse exemplo, o aluno observava cada detalhe da sala de aula. Vemos, simultaneamente, a prática da descrição como exercício e os objetos presentes no ambiente, como o exemplar de um jornal operário, o retrato de Ferrer, o globo terrestre e livros, que, além de caracterizarem decorativamente a sala, faziam, conforme frisaremos a seguir, uma menção direta à exaltação da cultura e da memória operária.

O *Boletim da Escola Moderna*, que veio, com o passar dos anos, a substituir a publicação *O Início*, surgiu ligado ao mesmo movimento de propagação do racionalismo:

[...] Assim é que, apesar da exigüidade de formato com que se apresenta, o *Boletim da Escola Moderna* poderá prestar valiosíssima contribuição para a obra de propaganda racionalista, que temos empreendido, servindo de veículo para a disseminação das modernas correntes de idéias que tendem a reabilitar (sic) a humanidade para a vida, remindo-a e tornando-a livre e feliz. (*Boletim da Escola Moderna*, 13-10-1918)

O distintivo do ensino da escola moderna, desse modo, não primou por uma distinção eminentemente curricular. Ao contrário, entendia que a escola, quando orientada pelo método racionalista, poderia ser instrumento de libertação do indivíduo de suas ilusões, do possível aprisionamento da criança por misticismos e dogmatismos, já que o racionalismo era tido por uma das “modernas correntes de idéias”, no sentido progressista. O arcaísmo estaria representado por um ensino sob influência da Igreja e a serviço da ideologia das classes dominantes.

3.2.2 – O ensino de outra história: as festas escolares e o cultivo da memória operária

As festas promovidas pelas escolas modernas, em particular, a número 1, constituíam as atividades escolares. Nelas havia o entoar dos hinos, recitativos de poesia, encenações, músicas, conferências e apresentação de trabalhos pelos alunos. Em tais eventos, nas quermesses que eram realizadas, havia o cultivo das tradições do movimento operário e da memória operária, consubstanciada na história marcada pelo 1º. de Maio, pela lembrança do assassinato de Ferrer ou pela posição diante da escravidão.

O fato é que nas escolas modernas, em consonância com a dinâmica própria do movimento operário, por meio do cultivo das tradições e da memória operárias, havia uma outra história em causa, correspondendo, evidentemente, à crítica da versão oficial da história. É assim que o movimento estabelece não só temas para discussão como também datas

comemorativas com a função de cultivar a memória operária reavivando sempre um posicionamento claro diante de regimes políticos, políticas de guerra, militarismo e autoritarismos.

Já o número 1 de *O Início* relatava a conferência “Paz Universal” de 30 de agosto de 1914, numa referência ao conflito mundial que se processava, assim como lia-se, pelas mãos da aluna Virginia Cezari, de 11 anos, reportar-se à comemoração do 13 de maio daquele ano. Aliás, o 13 de Maio tinha um duplo sentido, o da abolição da escravidão e da inauguração da escola, que, como se sabe, se deu no ano de 1912.

A data de 14 de agosto constituía alguns dos marcos. Ela parece bem familiar ao leitor num informativo do número 2 de *O Início*:

[...] A nossa festa

A festa realizada no dia 14 do corrente pela nossa escola esteve deveras magnífica, produzindo a mais bela impressão no espírito da assistência que não nos regateou aplausos. O salão da Sociedade Leale Oberdank esteve repleto e a quermesse bastante animada. No desempenho do programa tomaram parte, também, os alunos da Escola Moderna no. 2, que nos ajudaram no coro, cantando alguns de nossos hinos escolares e recitando belas poesias. A sessão foi aberta com uma “ouverture” pela orquestra ‘Grupo Chileno’ que se desempenhou perfeitamente de sua incumbência. Em seguida foi cantado, em coro, o (o correto é assim) ‘Canto dos Operários’, original de Neno Vasco. Depois seguiram-se outros hinos: ‘As Criancinhas’, ‘A Mulher’, ‘A Força’ e ‘A Instrução’, que foram cantados em conjunto. (*O Início*, 4-9-1915)

E, no final, antes de se dar o baile: “[...] O festival foi encerrado com o canto do hino ‘A Instrução’, seguindo-se logo uma bela conferência pelo Prof. Adelino Pinho, da Escola Moderna no. 2. A quermesse a este tempo (pouco menos de meia noite) já tinha sido esgotada até a última prenda.” (*O Início*, 4-9-1915)

Podem ser destacados o hino “Canto dos Operários” de Neno Vasco, “A Mulher”, “A Instrução”, que aparecem com frequência, e aqueles sob títulos sugestivos como “As vantagens do saber” e “Meus companheiros” – na hipótese de haver uma referência à saudação entre os anarquistas, que costumavam se chamarem entre si de ‘companheiros’ – entre outros. Sem exagerar o seu papel no “inculcar das consciências” infantis e jovens, é

inegável o fato de as práticas pedagógicas libertárias lançarem mão de uma outra perspectiva de leitura da história e da sociedade, reproduzindo nas escolas a prática de manifestações em datas comemorativas da memória operária.

Não por acaso, como já mencionamos anteriormente, uma das estratégias de ação anarquista e reconhecida como legítima e recorrente pelo Primeiro Congresso Operário Brasileiro, em 1906, era a manifestação, das quais têm destaque as comemorações do 1º. de Maio:

[...] O congresso aconselha como meios de ação das sociedades de resistência o sindicatos todos aqueles que dependem do exercício diretor e imediato da as atividade, tais como a greve geral ou parcial, a boicotagem, a sabotagem, o label, as manifestações públicas, etc [...] (*Primeiro Congresso Operário Brasileiro*, 1906, *apud* HALL, 1979, p. 51)

Esses meios de ação foram reiterados pelo Segundo Congresso Operário Brasileiro, de 1913:

[...] Quais os meios de ação que o operariado economicamente organizado pode usar vantajosamente? Satisfazendo inteiramente as aspirações do sindicalismo, o Segundo Congresso Operário Brasileiro aceita tal qual está redigida a resolução a esse respeito tomada pelo Primeiro Congresso. (*Segundo Congresso Operário Brasileiro*, 1906, *apud* HALL, 1979, p. 189)

Os eventos das festas e quermesses assumiam um caráter pedagógico. Ainda nesse número do jornal escolar, consta:

[...] Duas escolas há mantidas pela Sociedade Escola Moderna de S. Paulo e uma sustentada por uma coluna de propagandistas do racionalismo, os quais têm desenvolvido louvável actividade. Nas sedes dessas escolas se realizam periodicamente, todos os meses, sessões instrutivas e de propaganda, cujo programa consta de palestras pelos respectivos professores, cantos de hinos e recitações de poesias pelos alunos. [...] (*O Início*, 4-9-1915)

As reuniões, entretanto, poderiam variar na dimensão, podendo ser mais longas, incluindo quermesse, baile, ou apresentações musicais ou mais reduzidas contemplando apenas recitações e conferência. De qualquer modo, revestiam-se de um caráter educativo, como “secções instructivas”.

Outra data com significado todo particular, era a Queda da Bastilha, compreendida com as jornadas de 14 de julho, da Revolução Francesa:

[...] Tomada da Bastilha

Realizou-se no dia 14 de julho uma festa escolar na Escola Moderna no. 1. Começou a festas 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 número e sua aplicação prática. Ao terminar falou sobre a data histórica o nosso prof. João Penteado. São Paulo, 24 de julho de 1916 João Bianchine. (*O Início*, 19-8-1916)

A percepção e a leitura da história como palco de outros heróis era uma base nas concepções da escola moderna. O número 1 do Boletim da Escola Moderna, homenageou Ferrer, por ocasião do 9º aniversário de seu martirólogo:

[...] Hoje, dia em que se comemora o 9º aniversário da morte do apóstolo da humanidade, justo é que, estampando seu clichê, traslademos também para estas colunas, o seu magistral artigo, cuja leitura recomendamos a todos aqueles que desejem saber quaes são os planos e finalidades da obra da Escola Moderna (*Boletim da Escola Moderna*, 13-10-1918)

Seu texto é transcrito na folha, havendo ainda um artigo sobre Ferrer, de Pinho de Riga (Adelino de Pinho).

Já o no. 2 do boletim exaltava o 18 de Março, data que relembra a Comuna de Paris. Num artigo assinado por Penteadó, o qual reproduzimos em parte, fica bem patente o teor da leitura que é feita da história, bem como das relações passado e presente.

[...] Salve, 18 de Março!

A história de um povo, como a da humanidade, tem capítulos iluminados, palpantes de vida, em que vemos todo um passado refletir-se na atualidade e atravessar o espaço e tempo, perpetuando a memória dos heróis cujo os nomes constituem o mais justo motivo de orgulho para a moderna civilização e cujos exemplos sublimes de virtude nos servem de norma no presente. É assim, pois, que hoje, dando largas à imaginação vimos desdobrar à nossa vista, como em fitas cinematográficas, o panorama estupendo da Comuna de Paris, com todas as peripécias no desenvolvimento das tramas revolucionárias, que, embora subjetivamente representadas à nossa imaginação – tomam corpo e se avolumam à proporção que nos deixamos arrebatados pelas correntes do pensamento revolucionário, que se renovam constantemente ao passado em busca de conforto e estímulo para as nossas reivindicações do presente; é assim que as nossas almas hoje, haurindo naquelas fontes cristalinas a pureza de todos os pensamentos de amor e de justiça, e, experimentando as elevadas sensações de entusiasmo nelas contidas – não podem resistir ao desejo de externar as manifestações do que sentem nem esconder o júbilo que as domina, vibrando harmoniosamente todas as suas fibras na palpitação de um sonho de bem estar, prestes a converter-se na mais esplêndida realidade!

Sonhadores, utopistas? Digam o que quiserem os conservadores. A verdade porém é que os fatos ali estão a desmenti-los. O ideal despontado na Comuna de Paris, depois de uma série de anos, agora se evidencia de novo, triunfante e belo, lá pelas bandas da Rússia, que acaba de acordar, deixando as convulsões do pesadelo czarista para se entregar a uma vida nova e feliz [...] (*Boletim da Escola Moderna*, 18-3-1919)

As datas pareciam marcar as ações de Penteados e dos militantes envolvidos no movimento das escolas modernas. Nesse mesmo número do boletim aparece a nota:

[...] Festas e Comemorações

13 de outubro

Realizou-se a 13 de outubro próximo findo em nossa sede, uma bella commemoração à data histórica que relembra a morte de Francisco Ferrer y Guardia, vítima da reação clérigo-monárquica na Espanha. (...) Além de cantos de hinos e recitações de poesias, em que tomaram parte as senhoritas Rosa, Joana e Catarina Muzitano, João Bonília e Vicente Amodio, houve também conferência alusiva à data pelo Prof. Adelino Pinho[...] (*Boletim da Escola Moderna*, 18-3-1919)

E no artigo “lição fecunda” Astrogildo Pereira compara Ferrer com Tiradentes, numa demonstração desse olhar para história, que exaltava os injustiçados, os revoltados e os vencidos:

[...] A data em que traço estas reflexões está a pingar-me da pena como uma sugestão fascinante: 21 de abril... ela recorda o martírio de Tiradentes, o malogrado inconfidente de Vila Rica. (...) À semelhança de Tiradentes, à semelhança de tantos outros mártires, da ação ou da idéia, Ferrer, o apóstolo da Escola Moderna, pagou com a vida o crime imenso de se mostrar superior à ordem do seu tempo. [...] (*Boletim da Escola Moderna*, 1-5-1919)

Outro ponto importante é perceber que a *conferência* era uma das estratégias do movimento anarquista. Ela está, pois, solenemente presente nas festas e quermesses da Escola Moderna. Via de regra, ela sempre fazia parte dos programas das “secções instructivas” ou “commemorativas”. Desde os primórdios do movimento anarquista no Brasil, a conferência é um dos meios de propaganda da militância. Aqui, não desenvolveremos este ponto, apenas frisaremos que não parece ter havido sob essa designação, uma subdivisão em conferências “pedagógicas”, voltadas para crianças ou jovens e conferências voltadas para o público em geral, isto é, ao observarmos as festas escolares, percebemos a conferência tal qual ela poderia figurar no sindicato ou nas manifestações e, a despeito da introdução de temas pertinentes à

família ou à educação que pudesse colocar acento em sua presença na escola, é necessário não perder de vista que tais festas escolares eram voltadas para um público mais amplo, dela podendo participar militantes, trabalhadores, pais e alunos. Tal constatação só reafirma a concepção anarquista da escola como um dos espaços de luta, militância e propaganda, tão importante quanto o sindicato.

Se, por um lado, do ponto de vista curricular, a Escola Moderna se aproximou dos currículos oficiais, de todo modo, ainda no período aqui abordado, entre 1912 e 1919, mas, com mais razão para os períodos em que teve, sucessivamente, a mudança de sua denominação, mesmo que sob a direção de Penteado, para Escola Nova e, depois, como Academia Saldanha Marinho, por outro lado, essa aproximação se deveu a 2 fatores, dos quais importa destacar o primeiro: que a perspectiva do ensino racionalista não se opunha a um ensino que alfabetizasse, proporcionasse letramento e instrução nas ciências naturais, e, em segundo lugar, a crescente fiscalização e controle do Estado e as possíveis demandas que poderiam imputar à escola programas mínimos.

Já em 1919 os números do *Boletim da Escola Moderna*, apresentam os seus cursos na forma de séries e graus que eram tradicionalmente conhecidos, informando, como de costume, o alunos que se achavam matriculados, havendo ainda cursos específicos de Datilografia, Português e Aritmética:

[...] Escola Moderna: Curso Primário Diurno; Acham se matriculados: 1º ano [...] (*Boletim da Escola Moderna*, 18-3-1919)

Segundo Fregoni, “heróis como o Duque de Caxias, ou mesmo a Princesa Isabel, nunca receberam destaque” no ensino de história da Escola Moderna 1. (FREGONI, 2007, p. 114) O fato é que, ao contrário do ensino oficial que exaltava essa e outras figuras, também presentes em livros didáticos da época, tais atores, ainda que pudessem figurar na história nacional, parecem ter tido seus papéis colocados numa perspectiva da história “vista de baixo”. O caso mais emblemático é de Tiradentes. Nele, como em muitos casos, os anarquistas fizeram sempre uma aproximação das lutas pelas liberdades e contra as tiranias e opressões, com as recusas essenciais do acratismo, neste sentido, enxergando nos líderes de revoltas e insurreições os revoltados contra a espoliação e a dominação autoritárias das classes dominantes.

Em resumo, tivemos como centralidade neste capítulo descrever o escopo de algumas das atividades da Escola Moderna 1, abordando os movimentos em torno de sua fundação, suas propostas de programa para o período histórico de nossa atenção, sobretudo, algumas práticas pedagógicas ali desenvolvidas, desveladas a partir da apreciação dos registros tomados por vestígios de sua ampla ação. Assim, destacamos a detecção de um ensino que contava com a instrução nas matérias que proporcionavam comumente a escolarização formal aos membros da sociedade daqueles tempos, com o acento para a o desenvolvimento da razão como paradigma último do ensino racionalista.

Daí porque a atenção dada nas práticas julgadas exercícios essenciais ao desenvolvimento cognitivo dos pequenos, das crianças e jovens, enfim; e as práticas localizadas nas festas escolares, eventos que congregavam várias estratégias do movimento anarquista, tais como a conferência, a comemoração de datas históricas, a recitação de poesias, apresentação de encenações ou dramatizações, bem como a utilização da música, a entoação de hinos operários, a execução de homenagens, honras e a apresentação de trabalhos escolares, em eventos cuja riqueza das ações nem de longe buscamos esgotar. Em tais práticas, os anarquistas ensinavam uma outra história, justamente, ao primarem pela preservação da memória e da tradição operárias, numa exaltação dos seus personagens, frequentemente, numa aproximação destes com os protagonistas da história de lutas dos explorados, dos dominados e espoliados, transformados, muitas vezes, em mártires pela violência dos dominadores. Desse modo, operaram uma outra leitura da história, o que era frisado aos alunos, como forma de que entendessem e descortinassem, digamos assim, a dominação, a tirania e a opressão.

No próximo capítulo, elementos do pensamento dos protagonistas da escola moderna, particularmente, de João Penteadado, serão abordados, de forma sucinta, para que se possa perceber como os princípios libertário-pedagógicos aí adquirem sentido, sobretudo e de forma indireta, porque fora o homem Penteadado que vivera, junto aos outros militantes do movimento, os embates ocorridos na São Paulo do início do século XX; e, também, porque se a pedagogia libertária fora tão viva e real naquele contexto, entendemos que sua obra não foi resultante da operação mecânica de seus atores, no caso, destacando a figura de Penteadado. Desse modo, no capítulo 5 relacionaremos, na forma de algumas considerações, os princípios libertários, com as práticas pedagógicas observadas na Escola Moderna.

CAPÍTULO 4

A Escola Moderna e os seus protagonistas

Neste capítulo pretendemos abordar nuances do pensamento educacional anarquista dos protagonistas da Escola Moderna desde a sua implantação, buscando desvelar seu desenvolvimento no período histórico analisado.

Procuraremos apresentar os grupos militantes e suas bandeiras, relativamente à educação libertária, mormente, aqueles que estiveram em torno da implantação das escolas modernas no Brasil. Faremos, sucintamente, um mapeamento desses grupos, de seus protagonistas, bem como de algumas de suas defesas da educação libertária, procurando caracterizar o modo como aparecem nos jornais operários, nos panfletos e textos produzidos no contexto do anarquismo brasileiro.

Se as críticas ao suposto radicalismo das transformações advindas da Revolução Francesa e os desdobramentos que levaram aos acontecimentos de 1830 e 1848, na França, serviram de material de debate para Proudhon ou o movimento republicano italiano tenha suscitado discussões, especialmente, entre os bakuninistas, como Cafiero e Malatesta, entre outros, ou ainda o ultra-conservadorismo da Rússia czarista tenha alimentado a oposição de Kropotkin, no Brasil, a República jovem sob a mão dos marechais não fora menos importante na pauta da fala operária.

Não será demais lembrar o fato de que os meios de atuação do movimento operário passavam pela propaganda por intermédio dos jornais, que se tornavam os veículos, por excelência, da voz operária. Para os anarquistas, livros, jornais e revistas eram formas de elevar moralmente o operariado à sua emancipação da consciência. Daí ser tão importante a manutenção de bibliotecas, de publicações das idéias anarquistas – que nos anos 1910 já abundavam na língua portuguesa – assim como as manifestações públicas do 1º de Maio e as conferências.

Militar no anarquismo implicava divulgar a sua visão de mundo, mas também se posicionar discutindo os próprios ideais, sua importância e relevância social em contexto. Implicava, igualmente, olhar para o mundo como uma experiência histórica universal humana, transfigurada por um internacionalismo solidário que era subjacente ao movimento e à utopia anarquistas, ao mesmo tempo, no posicionamento diante das questões concretas, locais, articulando os princípios, que, desse modo, passavam às bandeiras defendidas nos panfletos.

4.1 “Uma ação entre amigos”²⁴: núcleos anarquistas brasileiros do início do século

No capítulo 2 apresentamos, ainda que sucintamente, os núcleos iniciais do anarquismo brasileiro, especialmente, no Rio de Janeiro e São Paulo, mencionando alguns de seus principais militantes, inclusive, mencionando o jauense João de Camargo Penteado, que veio a dirigir a Escola Moderna 1.

Relembrando esses movimentos pioneiros, destacamos no Rio a militância de J. Mota Assunção que, desde a fundação do jornal *O Protesto* (1899), atuou colaborando em vários jornais, tendo sido um dos principais responsáveis pela publicação da Revista *Kultur* (1904) e o jornal *Novo Rumo* (1905). Elísio de Carvalho esteve à frente de *A Greve* (1903) e *O Trabalhador* (1903) e o médico Fábio Luz também se transfigurou em importante liderança carioca. Pedro Matera era o responsável pela Escola Primeiro de Maio da Vila Isabel, fundada em 1909. Assunção teve ainda a colaboração de outros militantes assíduos na imprensa operária e cujos nomes protagonizaram o movimento anarquista tanto carioca como paulista: Manuel Moscoso e Gigi Damiani.

Em São Paulo, Orestes Ristori fundara o *La Bataglia*, em 1904, e *O Livre Pensador* de 1903, de Everardo Dias, pertenceu à Associação de Livre Pensamento. Benjamim Mota foi outra importante liderança. Seu nome está ligado a inúmeros periódicos e manifestações. A esses grupos juntou-se Edgard Leuenroth, que dirigiu *A Lanterna* (1901 a 1935). O jornal *A*

²⁴ “Uma ação entre amigos” foi o título de uma seção do jornal *A Lanterna*, que se publicou entre 1901-35. Ela divulgava iniciativa dos anarquistas, tais como eventos, alguns dos quais, em prol da implantação de escolas. Pesquisas sobre a ação dos militantes podem ser encontradas em suas biografias. O trabalho pioneiro neste sentido é o levantamento de Edgar Rodrigues, intitulado *Os companheiros*, de 1994.

Terra Livre (1905) aglutinava essa frente de atuação em São Paulo, tendo sido editado no Rio em outro período. Neno Vasco, assim como Assunção, Mota, Damiani, Dias e Moscoso, foi intenso colaborador dos núcleos anarquistas. Outros colaboradores estiveram ligados de perto com as lutas por uma educação libertária, tais como Ângelo Bandoni, Florentino de Carvalho e Adelino de Pinho.

O médico, escritor e educador brasileiro Fábio Luz (1864-1938) exerceu o cargo de inspetor escolar no distrito federal entre 1895 e 1916, escrevendo, entre outras obras, *O Ideólogo* (1903) e *Os Emancipados* (1906), além da colaboração na imprensa operária. Os ideais anarquistas ganharam sentido naquele contexto, diante da condição ambígua vivida pelo país, particularmente, com a reurbanização do Rio de Janeiro, do caráter arcaico e os anseios modernizadores. Segundo Josely Lima, em *O Ideólogo* Fábio identifica-se à personagem:

[...] Não tardara entretanto a compreender que toda a organização social se baseava no domínio do forte contra o fraco e que a República com sua constituição positivista, apesar dos esgares de igualdade, mantinha como o positivismo a distinção de classes: persistiam o operariado, o patriciado capitalista, o sacerdócio e as mulheres. A divisão do trabalho e a distribuição equitativa do bem estar artístico e intelectual e físico continuariam como privilégio de classes. Estudou o socialismo e o coletivismo com seu Estado Social; e as fichas, os bônus de hora de trabalho lhe traziam a mesma impressão de domínio e de distinção. A igualdade um sonho, a liberdade uma mentira, a fraternidade uma burla. A República não satisfazia os seus ideais humanitários; ele queria mais. Seu ideal era a comuna, e ele tinha ainda pejo de confessar a si mesmo: era a comuna. (LUZ, 1903, *apud* LIMA, 1995)

Fábio Luz tinha inúmeras críticas ao governo e ao regime republicano tal qual estava instalado no Brasil, isto porque, compreende-se, objeto de lutas com as quais comungou em anos anteriores, identificado aos valores da modernização e do progresso, o novo regime não redundava em qualquer transformação social, revelando uma face decepcionante. Outro aspecto importante é que mesmo não negligenciando o papel da educação na emancipação do operariado e todos os aspectos dessa educação (um ensino racional e integral), não via oposição em apoiar a instrução pública materializada na escola municipal.

Fábio Luz recria em seus romances os ideais de uma sociedade anárquica. Os personagens são representantes da burguesia que acabam se envolvendo, de alguma forma, com a questão social. No livro *Os Emancipados*, as personagens conquistam a autonomia intelectual quando se libertam dos preconceitos sociais. Ele narra a história de um grupo que se une para formar uma sociedade ideal, que conquista a liberdade através do desenvolvimento da intelectualidade.

Nas páginas de seus romances, propugnava a educação política dos leitores. Uma forma contundente de expressar sua posição é a alusão constante a textos de Kropotkin estampados em seus livros. A cooperação entre os membros desta comunidade faz dela uma “Cidade Feliz” (cidade utópica do romance), denominação dessa comunidade ideal. Mais uma vez ele marcou seus princípios utópicos de construção de um mundo melhor na idealização de uma comunidade que vive sob os princípios libertários. (CAMPOS, 2007, p. 103)

Orestes Ristori, embora desde cedo tenha buscado uma crítica de conjunto da sociedade brasileira, por meio do jornal *La Battaglia* e, depois, no *La Barricata*, apreendeu especificidades brasileiras, peculiaridades das condições de trabalho no Brasil e o coronelismo, por exemplo. Neste sentido, encabeçou a campanha contra a imigração, denunciando as péssimas condições dos colonos nas fazendas de café, identificando tal regime à escravidão. Sua voz não era isolada, pois os anarquistas, de maneira geral, se opunham a tal exploração e, com se sabe, o regime de parcerias nas fazendas de café trouxe até alguns momentos de crise diplomática para o Brasil, uma vez noticiadas as condições dos colonos.

Segundo Luigi Biondi, os anarquistas, especialmente, o grupo do *La Battaglia*, que tinha Gigi Damiani, Ângelo Bandoni e Ristori, entre outros, faziam uma avaliação negativa do Brasil – um país de oligarquias – em termos de avanço ou atraso no progresso em direção à modernização da sociedade e a revolução social.

E para além das condições deploráveis de imigrantes italianos nas fazendas ou nas fábricas, que motivara a campanha do jornal contra a imigração:

[...] Segundo o *La Battaglia*, como resulta claro no opúsculo de 1906, *Contro l'immigrazione al Brasile*, as dificuldades que os trabalhadores italianos teriam encontrado nos lugares de trabalho tinham raízes na própria estrutura geral da sociedade brasileira: no opúsculo, de fato, Ristori adota o critério dedutivo de partir de uma análise da economia e das instituições, para depois se aprofundar numa análise particular da fazenda e da fábrica. Para Oreste Ristori, se nas plantações reinava uma exploração de tipo semi-feudal, a causa devia ser procurada na sociedade brasileira, dominada por uma elite escravista e pelo clero, o qual constituía a base cultural desta sociedade, graças à sua função pedagógica. O conceito fundamental era que o sistema capitalista no Brasil alcançava níveis nunca vistos de exploração, pelo fato de se basear numa sociedade que ressentia o seu passado colonial e escravista. (BIONDI, 1998, 119)

Ristori, juntamente a Ângelo Bandoni, preocupou-se com a questão educacional, aliás, a percepção do caráter pedagógico que revestia as ações do movimento não parece terem estado distantes de seu horizonte. Segundo Carlo Romani, quando ainda sua presença no Brasil era recente, ele debateu com companheiros como Gigi Damiani as perspectivas de uma revolução social em terras brasileiras. E, com especial otimismo em relação ao homem do campo do que ao trabalhador industrial, avaliava que as forças do movimento deveriam se voltar para a propaganda e a conscientização do operariado brasileiro. (ROMANI, 1998, p. 151)

Pertencente a núcleos anarquistas na região da Toscana, foi perseguido e sua vinda para a América não estancou seu veio de protesto. Adotando como meios a ação direta, o comício, as conferências e as manifestações públicas, integrou o Comitê Pró-Escola Moderna. Participando ativamente dos passos dados pelo movimento anarquista brasileiro, criticou a tendência anarco-sindicalista, enfatizando, fundamentado em Malatesta, que o aparato institucional é um meio e não pode se transformar num fim em si aos anarquistas. (ROMANI, 1998, p. 154-155)

Ainda segundo Romani, a idéia de uma educação libertária aqui comportou certa imaturidade, fase em que se poderia incluir toda movimentação em torno da Escola Germinal, de Ângelo Bandoni – tomando-se por base os números 357, 365, 368 e 377 do ano de 1912 do *La Battaglia*. Com a adesão à uma escola nos moldes da Escola Moderna de Barcelona, o

movimento parece ter amadurecido o projeto de uma escola libertária, sendo depois levado a efeito sob a direção de Penteado. (ROMANI, 1998, p. 166)

Outra figura muito presente nesses núcleos foi Neno Vasco (Gregório Nazareno Moreira de Queiroz Vasconcelos), advogado português aqui estabelecido desde 1901, estando diretamente ligado aos jornais *O Amigo do Povo*, *A Terra Livre* e à revista *Aurora*. Edgar Leuenroth²⁵ se notabilizou pela luta anticlerical em São Paulo, estando à frente de *A Lanterna*, como já afirmamos anteriormente.

Mas o nosso objetivo não é nesta breve apresentação em que retomamos elementos dos núcleos anarquistas apresentados sumariamente no capítulo 2, passar em revista a esses grupos e sim identificar, ainda que de maneira sucinta, vozes libertárias que dialogaram, em alguma medida, com questões próprias do contexto histórico em que vibraram, sobretudo, aquelas que manifestaram – com uma presença que se pode atestar – a preocupação com a educação ou desvelaram um aspecto assumidamente pedagógico em suas ações.

Neste sentido, vale dizer, que inúmeros atores figuravam nesses embates, alguns dos quais, com maior interlocução com o problema educacional, tais como Oreste Ristori, Neno Vasco, Ângelo Bandoni, Fábio Luz, Leão Aymoré, Florentino de Carvalho, Adelino de Pinho e João Penteado. Excetuando-se Luz²⁶, todos estes nomes estiveram mais intensamente ligados ao comitê gestor da Escola Moderna – Comitê Pró-Escola Moderna.

José Oiticica representaria uma força atuante na elaboração teórica do anarquismo brasileiro, especialmente, no pensamento educacional interno, a partir, principalmente, de 1912. Ele tinha dirigido duas escolas, uma de sua iniciativa no Rio de Janeiro, e outra, em Santa Catarina, tendo sido, depois, professor no Colégio D. Pedro II. Já em 1914 seus escritos aparecem em *A Vida*, periódico que aglutinou expoentes do pensamento anarquista brasileiro e teve atuação no Centro de Estudos Sociais do Rio de Janeiro estando ao lado de Fábio Luz.

²⁵ Ver sobre este libertário o estudo de Yara Khouri. *Edgard Leuenroth: uma voz libertária*. São Paulo. 1988. [Tese – Doutorado - FFLCH/USP].

²⁶ Fábio Luz, preocupado com a educação, não esteve alheio aos intentos das escolas modernas. No Rio, conforme já dissemos no capítulo 2, uma comissão apoiou o comitê em São Paulo. Acontece, porém, que outros nomes se envolveram mais de perto com estas iniciativas.

Outros ainda, menos citados, como Correia Lopes e João Gonçalves, ou Pedro Matera, ainda que sem figurarem como autores de textos de densidade teórica e obras de vulto, certamente, tiveram um papel que novas pesquisas ainda poderão revelar. O fato que nos interessa mais de perto é notar o anarquismo em contexto interno, com uma dinâmica própria, muito longe de se configurar como mero transplante por estrangeiros de idéias completamente estranhas à realidade nacional.

A educação, por isso mesmo, para o movimento anarquista, só adquiria sentido dentro da chamada “questão social”. O quadro defrontado pelos anarquistas parecia muito desafiador. Tinham que lidar com uma República mau instaurada, em que os princípios liberais ainda careciam de ser instalados, cujo povo assistira “bestializado”²⁷, como a platéia de uma parada militar (LOBO, 1889, apud CARONE, 1988, p. 376-377); com a quase inexistência de escolas primárias públicas e com um regime político de eleições fraudulentas. No espaço aberto por uma mau feita laicização republicana, de forte traço conservador, manifestada que podia estar, em boa parte, tanto pelo seu período inicial – República da Espada, de 1889-1894 – quanto em sua fase civil-oligárquica – a partir do governo de Prudente de Moraes – por componentes clericalista e militarista nas duas primeiras décadas do século XX e, em geral, até depois de 1920, abria-se a pauta anarquista. Este último traço característico, o militarismo, ficava evidente, principalmente, pelo modo como era tratada a questão social: “caso de polícia”, nas palavras de Washington Luiz.

Algumas ações se impunham logo de início: a propaganda, as conferências, a organização dos trabalhadores, a reivindicação do direito de manifestar, a criação de mecanismos de ajuda mútua, de um associativismo para resistência e do combate às influências ideológicas nefandas da igreja e do Estado na consciência individual dos homens. Daí, também, a compreensão da opção anarquista por um ensino laico e racionalista.

Um traço característico do desenvolvimento da questão social no Brasil foi um período mais ou menos extenso em que a voz operária teve como resposta, por parte das elites, a violência. Mas, parece-nos, o entendimento da ação operária, e, com maior razão, da ação anarquista legítima, deve ser levado a efeito não a partir dos seus interlocutores, senão do próprio movimento, ainda que não fora de contexto, ou seja, não vemos indícios de que a

²⁷ O termo “bestializados” foi utilizado por Aristides Lobo, contemporâneo dos acontecimentos de 1889. O historiador José Murilo de Carvalho desenvolve o tema em *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*, São Paulo, Companhia das Letras, 1987.

luta daqueles homens e mulheres pudesse se esgotar, facilmente, na conquista da jornada de 8 horas ou na retirada das crianças do seio das fábricas.

Fica evidente que aqueles homens e mulheres construíram práticas de mutualismo, educativas, nas escolas, de pesquisa e entendimento do mundo, alicerçadas em premissas bem diferentes das que orientavam os fundamentos da sociedade capitalista, quando se pensa, por exemplo, nas questões da justiça e igualdade. A luta por demandas imediatas não parece, de pronto, corroborar a negação dos sonhos e utopias. Assim, ao mesmo tempo em que se pautavam por uma educação que pudesse moralizar as consciências, os anarquistas não deixaram de levar à frente nem as manifestações públicas, nem os movimentos grevistas, tampouco o associativismo e a organização do movimento operário em nível regional e nacional. Uma das palavras de ordem do Primeiro Congresso Operário de 1906 era toda força ao 1º de Maio de 1907 e à conquista da jornada de 8 horas. Uma grande greve em São Paulo neste ano trouxe algumas conquistas.

Para Edilene Toledo, “a base da vida política do anarquismo no Brasil nesse período era a cooperação voluntária entre esses pequenos grupos distintos, espontaneamente constituídos. O grupo era mesmo a célula organizativa do movimento anarquista tradicional.” (TOLEDO, 1993, p. 53)

Foi também por intermédio de tais agrupamentos, que se constituíram as agremiações que deram vida à cultura anarquista: centros de cultura social, grupos de teatro e de estudo dos postulados anarquistas. Estes mesmos centros deram origem às iniciativas da fundação de bibliotecas e escolas, pois:

[...] ao mesmo tempo sentiam uma grande preocupação pela teoria. Ser anarquista era ser ‘pensador’. A preocupação com a formação de militantes levava a tentativas de criar escolas racionalistas para crianças e adultos. Francisco Ferrer foi a alma desse movimento e as notícias da sua Escola Moderna de Barcelona chegava aos mais diferentes lugares. Muitas vezes a ação de propaganda se limitava a publicações anti-eleitorais, anti-militares, anti-clericais e anti-burguesas e a apoiar campanhas a favor de presos. A tarefa essencial do militante era discutir o anarquismo com outros anarquistas e falar ou escrever nos jornais, comícios, campanhas, conferências. (TOLEDO, 1993, p. 54-55)

Embora não se possa, absolutamente, qualificar como “limitadas” as ações dos anarquistas ou deduzir que “discutir”, “falar” ou “escrever” em comícios e conferências consistam em tarefas sem maiores conseqüências para o movimento operário, de fato, os inícios do anarquismo no Brasil, sem levar em conta os movimentos grevistas, tiveram em grande medida a colocação dos debates do anti-clericalismo, do anti-parlamentarismo e do anti-militarismo, por meio dos grupos de afinidade.

Evidentemente, não podemos deixar de salientar que, tais grupos, convertendo-se em centros produtores de críticas mais ou menos elaboradas, expondo postulados, numa livre assimilação e diálogo com os ideais anarquistas em suas variadas vertentes, de Proudhon a Tolstoi e Kropotkin, para nos restringirmos apenas ao universo do acratismo; e aglutinando o pensamento de diversos militantes, com suas argumentações autênticas, constituíram focos um tanto difusos, que congregaram inúmeras vertentes e, sob o signo do autodidatismo, muitos novos militantes podiam estar a mercê de uma base de referência mais eclética. É o que afirma Toledo:

[...] na experiência brasileira também florescia uma característica pronunciada de quase toda a imprensa libertária: uma quase absoluta despreocupação pela coerência doutrinal interna e pelas suas implicações teóricas gerais das afirmações particulares. A falta de uma organização de partido que exigisse uniformidade ideológica favorecia uma certa heterogeneidade na formação alcançada pelos militantes. (TOLEDO, 1993, p. 67)

Os núcleos anarquistas no início do século, sobretudo, em torno dos jornais, realizaram um papel fundamental de formação de pontos difusores de idéias e movimentos. Articulados, com o passar da primeira década do século XX, representaram uma mola propulsora dos laços de solidariedade entre a classe operária. Eles compuseram as forças dos ideais presentes no Primeiro Congresso Operário.

4.2 A educação libertária e seus defensores

De modo geral, podemos dizer, mesmo considerando divergências teóricas e até contradições no pensamento educacional libertário verificado aqui no Brasil, entre os seus vários representantes, como Ristori, Neno Vasco, Florentino de Carvalho, Adelino de Pinho e João Penteado, que a defesa de uma educação anti-dogmática, laica, operária e anti-burguesa estava no horizonte desses militantes, sobretudo, levando em consideração a oposição entre ensino racional e ensino religioso. Também, o apoio a uma educação integral, nos moldes anarquistas, não parecia, a princípio, algo que merecesse uma crítica profunda e uma re-elaboração, mesmo porque os laços de solidariedade que envolviam os ideais libertários elevavam Kropotkin, Elisée Reclus, Tolstói e Ferrer à condição de fontes primordiais do pensamento ácrata, o que os revestia de um caráter mais ou menos intocável.

Ademais, a educação libertária, se pareceu essencial, difícil seria afirmar que ela tenha ocupado o topo de uma hierarquia de preocupações, ainda que, como dissemos anteriormente, baseado-nos na figura de Ristori, Gigi Damiani e, de modo mais amplo, no grupo em torno do jornal *La Battaglia* – ao menos desde 1906 – houvesse uma certa constatação por esses libertários de que no Brasil, tendo em vista o estágio de conscientização e radicalismo do operariado, a propaganda e a educação das massas operárias afigurava como algo inadiável e o passo que se deveria dar no caminho a uma revolução social:

[...]Países que não possuem uma tradição revolucionária, antes que formem uma consciência nova, têm muitas coisas para cumprir. Assim, nesse regime de válvulas que se abrem e se fecham loucamente, mal desabrocha o fruto das lutas sociais. O proletariado aqui não existe como consciência: existe como ventre. Um ventre que digere mal, mas isso não quer dizer nada: o dia em que se pode permitir uma comilança, tocou o céu com os dedos. [...] As revoluções sociais não se fazem nos esgotos. E este é o esgoto da humanidade [...] Aqui os anarquistas [...] fazem já muito quando, como o subscrito, mal escrevem algum artigo. Este não é o país das meias liberdades, mas das meias consciências. É o reino da vileza do movimento revolucionário. (*La Battaglia*, 18/09/1910, apud, BIONDI, 1998, p. 141)

A decepção parecia contundente e, revelando, contraditoriamente, talvez, algum etnocentrismo, um artigo de 1912, rematava:

[...] Deixemos de lado o proletariado nacional, este é ainda em formação e com ele ninguém nunca pode contar. É um rebanho de eleitores a bom preço. Falta a preparação histórica, talvez também o próprio ambiente econômico com o qual possa se formar um proletariado indígena. Temos bons companheiros brasileiros, operários ou profissionais, mas, por favor, não vamos procurar o socialismo, o sindicalismo e o anarquismo nas sociedades operárias indígenas, organizadas com fins políticos, de vulgar política. O proletariado que se preocupa da própria sorte nesse país de imigrantes, embora aqui aclimatado, trouxe consigo do alémmar, (sic) junto com a bagagem dos seus trapos, todo um passado de lutas e de aspirações. E era, e é, o único que possa nos seguir e entender. Sobre a evolução dele nós contávamos para chamar à luta o proletariado indígena, destruindo todas aquelas prevenções que dividiam os produtores exóticos dos nativos. [...] Também disso nós estávamos iludidos. (*La Battaglia*, 21/07/1912, apud, BIONDI, 1998, p. 143)

E ainda que não se possa exagerar tal visão deste grupo, a percepção de traços ainda muito arcaicos na república brasileira, como procuraremos demonstra, foi compartilhada, em graus, certamente, diferentes, por muitos militantes.

Outras lideranças, como Maria Lacerda de Moura ou Astrogildo Pereira, por exemplo, certamente, não ignoravam a importância da educação. Podemos ver no entanto em Florentino de Carvalho, Adelino de Pinho e Penteado, a presença mais intensa da preocupação com a problemática educacional, evidentemente, tendo por razão que não pode ser esquecida o fato de terem sido educadores que levaram à frente os empreendimentos das escolas modernas.

Florentino de Carvalho, pseudônimo de Primitivo Raimundo Soares, nasceu na Espanha em 1883 e veio ainda criança para o Brasil. Sua militância no anarquismo já aparece nítida em 1904. Participou dos coletivos de jornais e revistas, escreveu 8 livros e foi integrante de comissões pela educação, contra a exploração de menores, contra a expulsão de estrangeiros e da Comissão de Defesa Proletária, ligada ao movimento grevista de 1917 em São Paulo.²⁸ Perseguido e deportado mais de uma vez, escreveu em jornais e se dedicou à defesa e sustentação dos empreendimentos das escolas racionalistas em São Paulo. De sua

²⁸ Sobre Florentino de Carvalho consultar a dissertação de mestrado de Rogério Humberto Zeferino Nascimento: *O mestre revoltado: vida, lutas e pensamento do anarquista Florentino de Carvalho*, Paraíba, Universidade Federal da Paraíba-UFPB, 1996.

lavra alguns textos denotam traços que caracterizaram o pensamento educacional libertário desenvolvido internamente.

Observando antes, porém os grupos em torno dos jornais anarquistas, identificamos, por exemplo, depois de *O Amigo do Povo*, *A Lanterna* como um dos periódicos mais antigos. Nele vamos notar o forte caráter anti-clericalista, claro, dado pelo fato de ser um órgão da Liga Anti-clerical de São Paulo, assim como a defesa de uma educação laica. Depois de 13 de outubro de 1909²⁹, data do fuzilamento de Ferrer, inúmeros artigos lembrarão a repressão e terá ali grande lugar o Comitê Pró-Escola Moderna, que, num desses artigos, assinado pelo comitê, de novembro de 1909, mostra que a educação libertária era almejada com um caráter assumidamente racionalista, opondo fé à razão. Ela seria “possivelmente integral”:

[...] A Escola Moderna de São Paulo

A escola moderna propõe-se libertar a criança do progressivo envenenamento moral que por meio de um ensino baseado no misticismo (sic) e na bajulação religiosa ou do governo; – provocar junto com o desenvolvimento da inteligência a formação de caráter, apoiando toda concepção moral sobre a lei de solidariedade; fazer do mestre um vulgarizador de verdades adquiridas e livrá-las (as crianças) das peias das congregações ou do Estado, para que sem medo, sem restrições lhe seja possível ensinar honestamente, não falseando a história e não escondendo as descobertas científicas (sic). O ensino racional baseando-se sobre a razão e não curvando-se à fé, plasmará portanto indivíduos independentes capazes de escolher amanhã o próprio caminho na sociedade e indivíduos humanos, pois não se fará da escola o que hoje é, uma causa de rivalidade, uma fonte de idéias absurdas e de preconceitos rancorosos, aos quaes (sic) devemos grande parte das perturbações sociais (sic) e das violências que assignalam (sic) a marcha evolutiva da humanidade. Possivelmente o ensino será integral, exercitando o aluno (sic) progressivamente em todos os conhecimentos intellectuaes (sic) e physicos (sic). Havendo recursos será também cultivado o ensino profissional. (*A Lanterna*, 27/11/1909)

Vemos que a educação libertária teria um papel, principalmente, naquele momento, eminentemente moral, considerada a importância de ensinar as crianças com base em “verdades científicas”, o que poderia configurar uma educação investida de certa neutralidade ideológica e, portanto, de acordo com os fatos. Os anarquistas se distinguem da escola

²⁹ Vários números daquele ano estamparam em suas primeiras páginas artigos de protestos sobre o fuzilamento de Ferrer. Ainda anos depois, por muito tempo, o assassinato seria lembrado com outros artigos, chegando mesmo o jornal a criar uma seção intitulada “Subsídios para a história de um crime”, em que dava notícias sobre toda a repressão que se fazia a Ferrer na Espanha desde anos antes ao seu morticínio.

daquele tempo, que por um ensino enviesado ou pelo Estado ou pela igreja, se convertia em domínio sobre o proletariado.

Este mesmo número traz ainda o repúdio ao fechamento da Escola da Água Branca, dos vidraceiros ligados à Fábrica Santa Marina, mencionando o caráter repressor de Washington Luiz diante da questão social, como já afirmamos. Aliás, esse aspecto típico do contexto brasileiro da Primeira República, por si só, foi um dos motes da luta anarquista em nossas terras, visto que a própria existência do movimento deveria se afirmar, cada vez mais contundentemente, para continuar suas lutas, numa situação profundamente autoritária, o que dava ao momento feições de um ambiente ainda colonial, marcado por direitos de nobreza e privilégios, onde os princípios mais primitivos do liberalismo burguês ainda não estavam alicerçados, como o Estado laico de direito, pois não pareciam estes princípios, absolutamente consistentes. A primeira página estampava uma foto da escola com os dizeres de identificação:

[...] A escola racionalista da Água Branca, alvejada pela fúria jesuítica policialesca do Sr. Washington Luiz que a encerrou brutalmente, expulsando arbitrariamente o seu professor Edmundo Rossoni.

No número de 20 de novembro desse mesmo ano os anarquistas dão alguns indícios do seu objeto de crítica, a educação na mão dos católicos. O artigo “Educação Religiosa e Educação Leiga”, na seção “Ecos e Notas”, sem assinatura específica, dá a correspondência anotada no jornal *Estado de São Paulo* de 1 de novembro:

[...] No *Estado de São Paulo*, de 1º do corrente, encontramos a seguinte correspondência de Pouso Alegre: uma alumna do colégio das Irmãs Salesianas, a qual tem apenas 12 anos de idade, foi encarregada de continuar um trabalho já iniciado por uma irmã daquele estabelecimento. Não verificou a menina tempo, por ter-lhe sido pedido com urgência que o trabalho havia começado avesso da fazenda. Tratava-se de uma fazenda, cujo avesso não era fácil de se conhecer á (sic) primeira vista. Ao apresentar o trabalho feito, a irmã, insistindo que o erro não partira de si, atirou-lhe com o trabalho no rosto, e em seguida com uma tesoura de costuras. Ainda não satisfeitos os seus instintos (sic) pouco civis, vexou a menina expondo-a no ridículo diante das demais alumnas, chamando a atenção destas... Estou certo de que o digno Sr. Presidente do Estado tomará quanto antes, providencias, exigindo uma sindicancia (sic) em ordem, de modo a evitar abusos

dessa espécie num estabelecimento destinado á cultura moral e intellectual (sic) das bem intencionadas alumnas que o frequentam. Eis o que é a educação nas casas dirigidas pelas congregações religiosas. Sejam ellas do sexo feminino ou do masculino, o systema (sic) é sempre o mesmo. Quão differente é a educação que se dá á infância nos estabelecimentos de ensino dirigidos pelos homens emancipados. Em França, Cempuis e *La Ruche* são os dois estabelecimentos modelos. Um dirigiu-o longos annos Paul Robin, o grande educador que creou (sic) todo um systema de educação integral. O outro, fundado em 1906 por Sebastien Faure, é, verdadeiramente, uma colméia, porque a solidariedade reina ali. (*A Lanterna*, 20/11/1909)

Embora não se deva exagerar a violência denunciada ou a truculência das freiras salesianas, o artigo deixa entrever que incomodava aos anarquistas uma educação fundada no domínio do mestre sobre o aluno, a hierarquia marcada e o sistema de punições, que poderia se articular como uma alusão à palmatória. Tais métodos soavam como extremamente arcaicos e trevosos, numa perspectiva de marcha da humanidade em direção à luz da razão, da igualdade e da justiça. E, diante de um contexto de uma educação primária ausente, ficava evidente a posição dos educandários católicos. Mas nem uma educação católica, nem um ensino estatal, em geral, estavam no universo anarquista, inda que tenha ocorrido de alguns libertários terem estado em funções da instrução pública, como Fábio Luz e José Oiticica.

Uma nota assinada pelo pseudônimo Libertas critica a preocupação da Igreja com a catequização das crianças, a despeito de se estar em pleno regime republicano:

[...] Deus é todo-poderoso, a idéia divina é innata, mas isso é em tehoria; (sic) na prática sabem perfeitamente os reverendos, que as idéias mais absurdas se inculcam e gravam na cera molle (sic) da alma infantil. Combatendo as ‘Escolas Maternais’ de São Paulo, só porque não são orthodoxas, um jornal cathólico (sic) diz claramente: ... é em tudo certo, certíssimo que ellas podem depositar no tenro coraçãozinho infantil os germens da futura perdição. A criança, não nos enganemos, é *tabula rasa* no que concerne a idéias. As que são inoculadas nesse melindroso período, muitas vezes exercem decisiva influencia durante toda a vida. (...) mas, no que se refere aos sentimentos, ás (sic) paixões, a criança não é *tabula rasa*. Ella já contem o gérmen das más inclinações, gérmen que, para desenvolver-se, crescer e proliferar, só espera pela ocasião, que nunca falta”. As idéia não são innatas; e quanto aos sentimentos e paixões só o são maus! E, também a esses princípios, talvez, pouco theológicos (sic) mas práticos, que obedece a categórica prohibição (sic) das ‘más leituras’. A crença é frágil! (*A Lanterna*, 28/02/1910)

A nota procura apresentar a incoerência do argumento do ensino religioso, afirmando que os maus sentimentos podem germinar mesmo sendo a idéia de Deus inata na criança, daí o papel da catequese. Naquele momento, do ponto de vista educacional, vivia-se a ausência de uma educação pública infantil. Havia, sob inspiração de Froebel e do modelo francês de Pape-Carpantier, instituições de cunho eminentemente assistencial, mas que, aos poucos, poderiam assumir função pedagógica: os “jardins de infância” ou *kindergartens*, e as “escolas maternas”, sendo que os primeiros se ligaram, por sua origem, ao protestantismo alemão, por isso a identificação no artigo aos “reverendos”; os segundos tenderam a se destinar aos operários, assemelhando-se a instituições para pobres e órfãos. É dessa época a educadora espírita Anália Franco, que promovera inúmeras instituições assistenciais, das quais muitas desse tipo. Havia, portanto, certa repugnância de protestantes e católicos contra as iniciativas espíritas de proteção à infância, o que, possivelmente, explica a identificação das maternas por Libertas como “não ortodoxas”.

Este mesmo pseudônimo assina o artigos numa seção intitulada “A Escola Moderna e os catholicos”, presente nos números 17 e 18. Esta seção que se abriu tivera como principal intuito a resposta aos jornais católicos que, já naqueles dias – dois anos antes da fundação da escola – tomando conhecimento de todo esforço e da constituição do Comitê-Pró Escola Moderna, rechaçava todo o movimento anarquista e sua iniciativa de ensino. No primeiro artigo Libertas transcreve do jornal católico o texto que desqualifica a figura de Ferrer como vândalo e escarnece de sua escola, identificando bem os ideais anarquistas:

[...] Todo mundo sabe que em S. Paulo trata-se de fundar um instituto para corrupção do operário nos moldes da *Escola Moderna* de Barcelona, o ninho dos anarchistas de onde saíram os peores (sic) bandidos, promptos (sic) a impor suas idéias custasse embora o que custou. Ora, uma tal casa de perversão do povo vai constituir perigo máximo para S. Paulo. É preciso acrescentar que não somos nós, os catholicos que ficaremos expostos á sanha dos irresponsáveis que saírem da *Escola Moderna*. Brasileiros e patriotas havemos de sentir o desgosto, uma vez realizados os institutos da impiedade avançada, de ver insultada a pátria, achincalhadas as nossas autoridades, menoscabadas as nossas tradições de povo livre, por estrangeiros ingratos que abusam do nosso excesso de hospitalidade e tolerância. Não se diga que estamos exagerando, nós que somos patriotas por dever de religião. Nem outra coisa podemos esperar dessa gente sem lei nem *grey* (sic), *dessa gente que prega ser a pátria uma ficção monstruosa e a bandeira um trapo sujo e grande na ponta de um pau.* (A Lanterna, 5/02/1910 – grifos do original)

Na continuação do artigo no mesmo número o autor esclarece que a Escola Moderna é iniciativa de “nacionais e estrangeiros”. O fato é que neste texto podemos ver como alguns dos princípios do anarquismo como o internacionalismo e a ação direta estavam claros e evidentes. O caráter subversivo e “pervertido” são identificados à escola, na medida em que sua ação é percebida não apenas como meramente ideológica e de propaganda, mas, sobretudo, pela formação moral ou em valores – internacionalismo, não-obediência às instituições como a Igreja e o Estado, bem como à tradição – que dela pudesse advir. Neste sentido, tanto a Igreja como os anarquistas viam na educação a potencialidade de uma formação moral que, segundo suas visões e utopias pedagógicas, tinha a potencialidade de ser um fator de mudança na sociedade.

Há uma crítica aos métodos e ao ensino tradicional baseado em tomadas de lições orais, tipo de estratégia que privilegiava o desenvolvimento apenas mnemônico, o que não necessariamente seria aprendido. Libertas, ao responder, exatamente, no número seguinte, aos católicos, clarifica, justamente, o fato de a escola não se destinar ao mero proselitismo ideológico por parte de anarquistas, já que isto, de alguma forma, negaria um ensino racionalista, que, desse modo, seria dogmático. Se a Escola Moderna agisse de tal forma, ocorreria que:

[...] o anarchismo (sic) é uma theoria sociológica muito complexa e não poderia ser ensinada – neste sentido – ás crianças senão dogmaticamente ou pela repetição monótona e mecânica, como o catecismo, como o padre nosso. E a Escola Moderna tem antes de tudo em vista uma reforma pedagógica. Em vez de papagaios, quer fazer homens capazes de observar, comprehender (sic) e discutir, homens de senso crítico desenvolvido. Ella (sic) quer banir o ensino dogmático de tudo, dirigir-se mais á intelligencia do que á memória, fazer partir gradualmente do conhecido para o desconhecido e desenvolver com esta marcha, na criança, a iniciativa e o esforço pessoal. Em vez do ensino de palavras, de definições, o ensino pelos factos, pela natureza, pela vida. Ella quer simplificar os programmas, expurgando-os de todas as inutilidades clássicas, adaptando o mais possível o ensino ás necessidades da vida. Em vez de ensino *por atacado*, quer a cultura individual, como o jardineiro, que dá cuidados especiaes a cada planta. E quando o alumno já possa e deva ser colocado em frente de problemas complexos, questões controversas – em história, sociologia, moral, religião – então a *neutralidade* consiste em expor os fatos e documentos objetivamente e em apresentar imparcialmente as differentes (sic) opiniões. Tal o ideal da Escola Moderna – ideal que não convem (sic) aos sectários e dogmáticos. (*A Lanterna*, 29/01/1910 – grifos do autor)

Afirma-se, portanto, o sentido de uma educação concebida como neutra, ainda que se possa, evidentemente, refutar tal idéia. Mas naquele momento histórico uma educação fora do âmbito do Estado ou, principalmente, da Igreja, era tida como imparcial. De fato, na construção de sua educação – evidentemente, considerando-se uma sociedade cindida em classes – o operariado, sob a perspectiva anarquista, não podia reivindicar a educação oficial burguesa, muito menos os institutos católicos ou, de modo geral, religiosos. E no Brasil essa contingência se apresentava em todas as suas cores com os educandários e uma escola primária exígua.

Há no texto uma clara alusão aos métodos de recitação e de oração – no duplo sentido, religioso e no sentido retórico, oral – ao recurso de procedimentos que levavam os alunos a decorar e reproduzir informações, textos e preces. Outro ponto importantíssimo destacado é a crítica a um ensino abstrato.

Os anarquistas denunciavam a censura e o preconceito que havia no ensino dos institutos católicos, por isso reiteravam que a educação deveria levar às crianças as benesses da ciência, já que a razão humana se satisfaz na ciência, na observação das coisas e no conhecimento de tudo quanto existe de fato.

Aparece no número 41 de *A Lanterna* a crítica ao Lyceu do Coração de Jesus e ao Cardeal Arcoverde. Assuntos como anatomia, por exemplo, excluía de seu ensino os órgãos genitais e suas funções. (A LANTERNA, “Uma lacuna da educação” in *A Lanterna*, 10 de julho de 1910) A ausência de instrução para o proletariado representava um vazio denominado ignorância, considerada pelos anarquistas, como uma das chagas sociais e uma das grandes responsáveis pelas desigualdades:

[...] Gozam, em pleno século XX, de instrução, os filhos do proletário? São elles, de acordo com os modernos preceitos da pedagogia, educados e creados? (sic) Recebem, em seus tenros annos, em que a assimilação intellectual é a mais estupenda de todas as phases (sic) da vida, noções de moral e civismo, conforme ensinam os grandes mestres? Perguntas verdadeiramente ociosas essas: o filho do proletário segue a condição paterna – desde tenros annos é jungido á carga de trabalho, a fim de auxiliar os pais, que não ganham o necessário para viver, e não lhe sobra tempo para aprender. (...) Pobres creanças às quaes, desse modo, brutal e ferozmente se corta a infância! Enquanto outras, mais privilegiadas ou menos infelizes, correm pelos campos, saltam e brincam nos folguedos innocentes de sua idade [...] (R. “A instrucção dos filhos do proletário” in *A Lanterna*, 9 de julho de 1912)

No dia 1 de maio de 1913 o jornal *Germinal!* trazia um artigo criticando os métodos arcaicos de ensino, num texto que procurava localizar na escola pública laica, em geral, conquanto pudesse representar certo avanço, o veículo da ideologia do Estado, sendo junto ao ensino dominado pela Igreja, ambos investido do dogmatismo que dominou a educação em tempos medievais – sem dúvida, fazendo uma oposição entre as “trevas” da Idade Média e a luz que caracterizaria a fase da razão com os iluministas – e buscando associar ao avanço uma educação compatível com o progresso. Este é entendido tanto como evolução biológica e social, aproximando-se do darwinismo social. E como já afirmamos anteriormente, dentro do espectro do pensamento libertário brasileiro, esteve presente um nível de ecletismo. O pensador Herbert Spencer aparece em muitas citações. De qualquer modo, é importante notar que a educação libertária era vista não apenas como científica, mas também naturalista:

[...] A educação do ser humano, pelo contrario, tem por objetivo o bem estar do individuo, a satisfação de suas necessidades naturais e essenciais e, portanto, aquisição (sic) do desenvolvimento e o aperfeiçoamento de todos os seus órgãos, de todas as suas faculdades que podem (...) aumentar a sua felicidade. Não há pois, mais do que seguir as leis da própria natureza, as leis fisiológicas, as leis sociológicas mais favoráveis à evolução armonica (sic) e progressiva da sua organização [...] (*Germinal!*, São Paulo, 1 de maio de 1913, p 3)

Os anarquistas atacavam com toda veemência a lembrança ou quaisquer resquícios dos sistemas de punições. Por isso, a educação religiosa, sob o signo da penitência e de uma teologia repressora baseada no pecado original, se afigurava como perfeitamente moldada para os castigos físicos:

[...] a educação chegou a ser sinônimo de castigo, a disciplina foi o nome comum da direção (sic) moral e do instrumento de opressão (...) A regra da grammatica (sic) como a da conducta (sic) aprendia-se à chicotadas. Um só método de ensino, a fé (...) quanto à inteligência, quanto às ciências profanas foram declaradas atributos e obras do diabo (...) Não falarei da pedagogia ingleza (sic) que (...) declarava “que o melhor meio de fazer uma esposa completa consistia em açoitiar as meninas dos 6 aos 18 anos. (*Germinal!*, São Paulo, 1 de maio de 1913, p 3)

Apesar do tom panfletário exagerado, o autor admite que tais métodos não poderiam mais ser encontrados no ensino oficial, mas o dogmatismo e a instrução em metafísicas remeteria à escolástica.

Parecia fundamental a educação da primeira infância, um período que era elevado em importância, para a formação do caráter. Nos panfletos mais exaltados, o ensino religioso é visto como mortal ao povo, promotor do ambiente corrupto:

[...] o mais formidável de todos os obstáculos que se antepõem á nossa propaganda de emancipação é a instrução clerical disfarçada, que recebemos na primeira infância (...) Pois bem, depende de nós evitar desde já que os nossos filhos contraíam esse mal; é criarmos as nossas escolas, isolando-os do ambiente corrompido. (“As nossas escolas” in *A Lanterna*, 25/10/1913)

Os libertários, no Brasil, poderiam perceber que o sistema educacional era uma construção e uma das tarefas importantes postas ao proletariado. Eles elegeram o ensino racional como o único método adequado ao qual deveriam aderir os proletários, relativamente aos seus filhos. De certa forma, a educação era a possibilidade histórica de construir uma nova sociedade: nos filhos se poderiam modelar os novos homens. Assim, reforçando a idéia de uma boa natureza humana que se corrompe ao contato com a educação oficial ou religiosa, à exposição do ensino de superstições e mentiras, nos fazendo lembrar o “bom selvagem” rousseauiano, os anarquistas viam na infância um período extremamente delicado e vulnerável, já que a criança não teria por si mesma a resistência eficiente a uma educação domesticadora.

Florentino de Carvalho, que desenvolveu uma reflexão profunda sobre alguns dos temas em debate na época, elaborou defesas do ensino racional nos jornais, de modo bastante autêntico. Campio Cárpio, escritor galego radicado na Argentina, o considerava como o maior teórico da anarquismo na América Latina. (NASCIMENTO, 2006, p. 184)

Dedicou atenção, sobretudo, às questões de economia política, importando-lhe ressaltar os aspectos da desigualdade social e a dominação de classes. Esta mesma preocupação aparece subjacente num artigo de 1914 intitulado *A necessidade de um ensino racionalista*. Nele podemos ver a apropriação dos ideais da educação libertária com uma

visão de longo alcance. Logo de início, fazendo a distinção entre necessidades imediatas que são objeto do movimento, e as necessidades de médio e longo prazo, classifica entre estas últimas a questão da difusão dos métodos racionalistas, não como uma simples escola do proletariado, mas como um impositivo dado pelas próprias circunstâncias, uma vez que os modelos de educação existentes corroboravam a ordem vigente:

[...] com o espírito sereno, límpido, despreocupado da ruidosa e precipitada marcha para a conquista dos elementos inerentes às necessidades momentâneas, (sic) pensemos um momento sobre a grande questão que implica a necessidade de criar e difundir novos métodos de instrução e educação. Há pessoas que ligam pouca importância ao métodos de ensino: o essencial é que meninos aprendam... seja como for. Se algum interesse os pais tomam pela instrução dos filhos é para preparar-los em matérias de leitura e contabilidade, afim de adquirirem com menos embaraço uma colocação de preferência, ou um diploma de certa profissão, mais ou menos elevada. Estuda-se sempre com o fim suplantar os semelhantes na luta pela existência; nunca com o fim de criar uma cultura racional. Este critério não predomina sómente (sic) nas famílias ignaras. Alguns militantes do livre-pensamento, e mesmo dos ideais mais ou menos libertários, afirmam que os indivíduos, educados nos colejos (sic) dos jesuítas, quando passam para as nossas fileiras, vem a ser os melhores elementos da nossa grei, porque ajem (sic) com conhecimento de cauza. Outros, - entre eles alguns simpatizantes da Escola Moderna, reunidos há pouco em conferencia na cidade de Bruxelas, afirmam que o ensino racionalista vem completar a instrução ministrada pelo Estado. O critério que sujere (sic) estas apreciações é completamente falso e incongruente. É certo que alguns dos métodos da pedagogia (sic) racional e científica foram finalmente considerados como uma necessidade iniludível, em substituição aos arcaicos sistemas de instrução e educação. Mas os dirigentes, (sic) especialmente os Estados, tiveram o máximo cuidado de expurgar, com um escrúpulo verdadeiramente sistemático todas as noções de ordem moral e intelectual que não se colimam com a serie de privilejios, (sic) de convencionalismos e injustiças que vivem á custa do aniquilamento as formas naturais. Esta tarefa não ofereceu dificuldades. O método intuitivo, demonstrativo e objetivo é o tecnicismo pedagojico, que pode ser mais ou menos limitado, e aplicado de fórma (sic) a não prejudicar o rejimen estabelecido. (CARVALHO, 1914, p. 2)

Dessa forma, sua análise caminha no sentido de uma verdadeira sociologia dos sistemas educacionais e das pedagogias sob a ingerência dos Estados. Sem deixar de mencionar os danos de uma educação religiosa, baseada no fanatismo e na mistificação, anti-científica e dogmática, centra sua crítica na educação oficial. Ele alerta, inclusive, para a subordinação da pedagogia racionalista e de seus métodos aos sistemas oficiais de ensino, entendendo que nenhuma pedagogia pode ser neutra e se ela não age como revolucionária, justifica o *status quo*. É assim que a educação é instrumentalizada no capitalismo, como se

fosse uma etapa para mera instrução e aquisição de uma profissão, sem maiores conseqüências, já que cada um por si deve suplantar os obstáculos para adquirir uma colocação na sociedade.

Transparecem, também, as contingências do momento, que são manifestadas na medida em que o autor avalia a negligência de muitos, inclusive, no próprio movimento, a cerca da questão educacional. Além disso, refuta o suposto caráter técnico do ensino racionalista instrumentalizado, que, na verdade, passa a servir à sociedade de classes e às hierarquias. Carvalho ataca, pois, esse “tecnicismo pedagógico”, desvelando seu caráter ideológico e social, ou seja, uma educação a serviço do individualismo liberal³⁰, mesmo quando apresentada como uma educação alijada de qualquer função moral. Estas premissas são negadas. Desse modo, Florentino avalia os danos que poderia haver aos Estados e às classes dominantes com a difusão de uma “cultura racional”, embotada pela instrumentação do racionalismo pedagógico tecnicista. Ele assevera que:

[...] Em todas as nações o ensino oficial esforça-se por inculcar nas crianças o sentimento do dever, que se traduz numa série interminável de obrigações muito discutíveis, de obediências deprimentes, que vão de encontro aos mais rudimentares princípios de liberdade, e exigem a abdicação dos direitos inalienáveis. Este ensino friza (sic) perfeitamente a diferença jerárquica (sic) de nacionalidades, de castas e de classes; a existência de indivíduos superiores e inferiores, segundo as condições econômicas, políticas, sociais e religiosas (sic) de cada um. (CARVALHO, 1914, p. 2)

³⁰ Referimo-nos à idéia geral do individualismo burguês manifesto no pensamento liberal, sobretudo, em Adam Smith, no clássico *A riqueza das nações*.

Criticando a educação oficial russa, italiana e a república argentina, ele ressalta que a educação, quer esteja num regime republicano, quer num monárquico ou num Estado religioso, ensina a obediência ao monarca ou ao regime. Importante notar, novamente, a premissa posta de que a anarquia seria o estado normal e natural da sociedade. A devoção ao Estado se constitui como uma nova religião:

[...] Na Rússia, a pedagogia (sic) tem por principio a infalibilidade do tzar; na Itália obriga-se os meninos das a cantar hinos à monarquia e á Casa de Savoia; na Argentina, os professores ensinam que a república é o estado normal da sociedade. O Estado não educa o povo segundo o interesse do desenvolvimento (sic) natural de cada individuo, educa-o, ou melhor, modela-o segundo as necessidades de conservação do rejimen (sic) político ou relijiozo (sic) estabelecido. (CARVALHO, 1914, p. 2)

O caráter dual e desigual da educação é destacado por Florentino:

[...] Mesmo nas democracias, onde se diz ser fato a igualdade perante a lei, a instrução é ainda um privilegio (sic) dos ricos. No entanto a coerência é patente: Augusto Comte na sua filosofia pozitivistica (sic) estabeleceu um sistema de instrução e educação compatível com o rejimen (sic) capitalista. Diz, textualmente, que aos ricos deve ser dada uma instrução integral ou universitária, e aos operários uma instrução elementar e profissional. (CARVALHO, 1914, p. 2)

Neste texto ainda ele procura desmascarar a suposta neutralidade e caráter científico da educação em pressupostos positivistas. Sua fala se torna inteligível, quando notamos que desde o fim do século XIX, no Brasil, houve muita influência da educação norte-americana e de orientações positivistas. Algumas iniciativas particulares, principalmente, de protestantes aqui instalados, como o Colégio Piracicabano, a Escola Americana e a Escola Neutralidade, inspiraram-se nessas bases. E a Reforma Benjamin Constant tinha como princípios orientadores a liberdade de ensino, a laicidade e a gratuidade do ensino. A liberdade de ensino correspondia a uma medida não obstrutiva às iniciativas no âmbito educacional num lugar carente de escola, sobretudo da escola primária. (RIBEIRO, 1992, P. 64-69)

Outros artigos presentes em *A Lanterna* nos seus números 214 e 243, respectivamente, de 1913 e 1914, estiveram preocupados com o entendimento das escolas operárias racionalistas como equivalentes a escolas de cunho positivista ou comparáveis ao ensino meramente laico. Não, para os anarquistas, a escola racionalista assumiria um caráter revolucionário, na medida em que tal educação, sob vários aspectos, entrava em choque com o sistema social vigente.

Florentino, por isso, entende que a ciência que subsidia o ensino oficial é uma pseudo-ciência, porque ensina que o motor da ação humana é a busca pela existência em detrimento do outro, numa luta de todos contra todos que produz a seleção e a evolução natural. E citando a obra de Kropotikin *Apoio Mútuo* ressalta que, inversamente ao individualismo liberal, é o princípio da solidariedade que constitui a realidade da natureza humana. Ele ainda destaca o prejuízo de tal ensino, uma vez que estimulava os instintos mais inferiores humanos, o da caça, não de um animal, mas do homem contra o próprio homem.

Enfatizando o caráter moral do ensino oficial, relaciona os vícios que ele modela nas crianças:

[...] a) pessimismo; b) tristeza; c) temperamento iracível (sic); d) orgulho exagerado; e) presunção; f) ódio e desprezo ao estrangeiro; g) inclinação a ferir com jestos (sic) e palavras a suscetibilidade (sic) de outrem, sentindo prazer em irritar e humilhar; h) inveja dos que gozam de melhores regalias; i) falsa comiseração pela extrema pobreza que reflete a diferença de condições. (CARVALHO, 1914, p. 2)

E potencial revolucionário do ensino verdadeiramente racionalista fica evidente, quando Florentino o distingue da suposta neutralidade do pedagogismo tecnicista, esclarecendo o aspecto do ensino racionalista de educação na verdade.

Sem qualquer ingenuidade, não nega, porém o aspecto revolucionário e favorável ao proletariado e sua emancipação, do conhecimento de tais verdades, sobretudo, as sociológicas, isto é, a realidade de uma sociedade de classes, na qual ou se está numa ou noutra, de maneira que, sob esse ponto de vista, não há neutralidade:

[...] Finalmente, há quem julga que a Escola Racionalista deve ser neutra. Se fosse possível o funcionamento de uma escola neutra, esta pouco poderia ensinar, porque os conhecimentos adquiridos destroem as velhas noções que predominam nas sociedades e na mente das multidões. Existe porventura uma moral que convenha ao mesmo tempo a Voltaire e a S. Ignácio? Quando estudamos um simples compendio de geografia (sic) que nos descreve a flora e a fauna e outras riquezas dos diversos paizes, (sic) dando a entender que são desfrutadas por todos os seus habitantes, poderemos racionalmente deixar de explicar que essas riquezas beneficiam exclusivamente determinados indivíduos e que a imensa maioria definha de miséria, (sic) ao pé dos grandes depósitos, (sic) que produziram com o seu trabalho? Não, a escola deve tender para a educação integral, não escondendo nenhuma das verdades demonstradas pela experiência; deve facilitar os meios para que os alunos possam adquirir os conhecimentos mais essenciais afim de que eles próprios criem sua educação. Para formar uma verdadeira cultura é preciso (sic) criar ao redor da infância um ambiente de justiça, de independência (sic) e de estética que a liberte dos vícios e dos preconceitos que adquire quando está em contato com os elementos de degeneração (sic) da sociedade presente. (sic) E não há dúvida de que, com este método de educação se conseguira formar homens mais equilibrados, mais sãos, mais racionais do que os que possam vir ao nosso campo, passando primeiramente pelas academias da corrupção e do fanatismo, cujos vestígios (sic) dificilmente desaparecem (sic) de uma forma radical. (CARVALHO, 1914, p. 2)

Noutro artigo em *A voz do trabalhador*, de 1915, o papel da educação libertária como moralizadora de uma nova ordem é reiterado. Nele o seu autor, João Voscós, noticia a palestra na Escola Nova da Rua Alegria em São Paulo e, em seguida, faz uma crítica ao acadêmico Alejandro Pidal que, em seu espírito aristocrático, escarnecia da instrução intelectual do povo.

Voscós ressalta o malefício de um homem culto e, ao mesmo tempo, preconceituoso, o que se configura como uma total incongruência. É então que diz da fala de Pidal:

[...] Lamentou-se de que não surjisse (sic) novamente um século XIII em que a gente (sic) viajava em carretas e em que os intelectuais constituíam verdadeira casta aristocrática. Arremeteu contra o desenvolvimento (sic) intelectual do povo, dos humildes que tinham aspirações e reivindicações. Agora vejamos: si (sic) um homem da estirpe de Pidal diz tamanhas incongruências e disparates, o que é que poderá dizer, sem que desbarre, (sic) toda essa turbamulta de pequeninos saídos com diplomas oficiais, que formam um mundo de elementos patogênicos? (sic) Sem dúvida a educação é a base (sic) de uma regeneração (sic) moral. A sociedade é uma identificação da escola. Não existem meios termos (...) (VOSCÓS, 1915, p. 1)

A educação racionalista era vista não como único fator de transformação do indivíduo, mas agiam nesse mister, também, nociva ou benéficamente, o meio, como Florentino já sinalizara ao falar do “ambiente” ao redor da criança. Éfren Lima deixa entrever a preocupação anarquista com as escolas oficiais. Ele escreve um artigo na publicação carioca *A Vida* de 1915 sob o título “A instrução e o Estado”, em que afirma: “o indivíduo socializado (sic), não sendo como demonstram as leis do determinismo, mais que o resultado de três factores (sic) preponderantes na gênese – hereditariedade, educação e meio”. (LIMA, 1915, p.6)

E ainda analisa que as escolas tanto primárias quanto superiores do Estado ensinam a obediência e a metafísica, o “adorai” e “obedecei”, com hinos e cantos à pátria e seus grandes homens, o que constitui um “habito” muito danoso nos jovens e difícil de erradicar. (LIMA, 1915, p.7) Se não é possível dizer de um pessimismo desse pensamento relativamente ao educando na fase adulta, reafirma-se aqui a infância como período que merecia grande atenção, julgado extremamente importante.

É importante notar que, como afirmamos anteriormente, a apropriação e o diálogo com referenciais teóricos do anarquismo e outros, pelos militantes do movimento brasileiro, não comportou homogeneidade ou um aspecto ortodoxo, sendo mesmo um fenômeno que teve como uma de suas características certo ecletismo. Interlocuções com o positivismo comteano, com o darwinismo e Spencer podem ser localizados. E não se pode afirmar que uma análise mais profunda das bases teóricas anarquistas no Brasil não tenha tido alguns pontos de choque e contradição. Para efeito deste trabalho, não está em causa a consistência

teórica ou uma análise dos problemas filosóficos do anarquismo, nem mesmo de sua pedagogia libertária, mas sim o objetivo simples de dar visibilidade à apropriação e elaboração ocorrida no contexto nacional, principalmente, dos núcleos anarquistas que estiveram à frente das escolas modernas, por parte desses protagonistas, na medida em que suas vozes se dirigiram, também, aos embates internos do movimento operário. A sua fala, pois, não pode ser entendida como alheia ou descolada da realidade social em que emergiu.

João Penteado, antes mesmo da fundação da escola que dirigiu, em meio à campanha do comitê, no ano de 1912, publicou artigo em *A Guerra Social* em que relaciona a “revolução” ou “reforma social” à construção de um edifício, não como a Torre de Babel bíblica, que utilizara escravos em seu erguimento, mas tendo por alicerce a “instrução” ou a “educação” em moldes do racionalismo libertário. Ele divide as etapas de tal construção em 3 níveis: a “consciência humana”, a “instrução” e o “comunismo social”. Ora, desse modo, a consciência grita “escola moderna”, a instrução grita “revolução”. Mas, não parece conceber de modo mecânico esse desenvolvimento. A disseminação da instrução racional seria a maneira de fertilizar o solo à arregimentação das massas para a consecução do comunismo libertário. (PENTEADO, 1912a, p. 1)

Aparece, como em outros libertários, o papel moralizador da educação como forma de ainda num “meio” degenerativo como a sociedade capitalista, de certo modo, imunizar crianças e jovens de seu efeito nefando. Então, o educador avalia que historicamente – utilizando-se para isso da obra de Reclus – o malogro das revoluções residiu, justamente, nesse aspecto, ou seja, no despreparo das massas operárias que terminaram por serem dominadas pelos atores autoritários de tais movimentos. Este “erro” histórico não seria mais possível ao recurso de uma instrução racional e emancipadora. Somente emancipado no nível da consciência poderia advir a revolução. (PENTEADO, 1912a, p. 1)

Vemos, por um lado, que ele dá um altíssimo valor ao papel moralizador da educação racional. E, neste sentido, a ação revolucionária que fosse negligente com a educação seria pouco ou nada profícua, porque qualquer reforma seria feita subordinando as massas operárias. Por outro lado, a reiterada lavra de artigos constatando a negligência no próprio movimento operário, diante da educação racionalista libertária, a despeito do grande apoio que recebera efetivamente o comitê, em suas fichas de subscrição, regularmente publicadas, poderia denotar as dificuldades de arregimentação. Outro aspecto é a cisão entre operários

conscientes e massas acéfalas, o que poderia ser uma contradição do movimento pela educação libertária no Brasil, especialmente, constatando-se uma república mau instaurada e o caráter oligárquico, baseado em privilégios e prestígio pessoal, como nos primeiros 30 anos, com traços quase medievais em oposição às instituições liberal-republicanas.

Citando Reclus, ele remata:

[...] A experiência fez com que os reformadores de hoje compreendam que “é nas cabeças e nos corações que tem de se realizar as transformações antes de tenderem os músculos e de mudarem em fenômenos sociais”. É por isso que entendemos a instrução como precursora da reforma social(...) (PENTEADO, 1912a, p. 1)

Penteado considerava a tarefa anarquista uma semeadura em solo inóspito. Combateu, por isso, a “ignorância”, considerada como “uma barreira” a impedir a ação das palavras, um mal ameaçador e um “fantasma” que pairava sobre o proletariado; avaliando que estava nela a razão porque havia operários que ingenuamente fugiam dos comícios populares, repudiavam as idéias libertárias, detestavam os propagandistas de princípios revolucionários e concorriam às urnas em dias de eleição. A instrução racionalista seria o “banho de luz”, capaz de “humanizar os corações, iluminar as inteligências e regenerar os sentimentos”. Assim, conclui como sendo a Escola Moderna a arma poderosa contra o mal da ignorância. (PENTEADO, 1912b, p. 1)

Num outro texto, Penteado reafirma a educação – instrução racional – como meio para a revolução social. E, de maneira contundente, mostra que idéias preconceituosas servem de sustentação ao status quo, sendo, por isso, de fundamental importância, a instrução em novas idéias:

[...] E por este motivo, só por este motivo, as escolas sempre mereceram e ainda merecem as mais fortes, as mais serias (sic) preocupações da parte dos mais argutos e perspicazes chefes de nações e ministros religiosos, que se dão ao trabalho de monopolizar o ensino público para se precaverem contra o progresso das idéias novas que levam os trabalhadores á revolta, á luta, á guerra (sic) contra todas as explorações do homem pelo homem, contra todas as injustiças, contra todos os privilégios sociais. (PENTEADO, 1914, p. 8)

Outro ponto de grande importância aos educadores anarquistas era o combate ao militarismo e a defesa da paz. De modo orgânico, os vícios da educação oficial e religiosa, fundamentados no preconceito, na submissão ao dogma, aos governos e à pátria, estavam ligados à guerra e à violência. Nada podia ser mais antagônico ao internacionalismo ácrata que o culto à bandeira. A ideologia dos Estados nacionais, manifesta por meio do ensino público, equivalia à formação de soldados. Não por acaso, nos anos do deflagrar da grande guerra, muitos libertários considerariam o problema, relacionando-o com a educação. Foi o que fez Adelino de Pinho num artigo de 1915:

[...] A conflagração européa, (sic) essa tremenda guerra que tão desastrosas conseqüências acarretou ao desenvolvimento físico, moral e intelectual da humanidade, é um produto da escola primária. Os estados modernos, compreendendo perfeitamente que com a decadência da religião e com o desenvolvimento comercial e industrial das sociedades era impossível manter na ignorância suína, dos tempos idos, as multidões, abriram escolas, as mais que puderam, (sic) especialmente nas cidades onde os agrupamentos são maiores e onde as idéias se disseminam mais facilmente, porque há mais sociabilidade, para por esse meio lançarem mão dos cérebros infantis e modelal-os (sic) a seu belprazer, (sic) enchendo-os de formulas metafísicas e abarrotando-os de palavões estragados, como *pátria, fronteira, extranjeiro* (sic) e *inimigos* (...) Os professores primários transformaram-se numa espécie de instrutores de soldados surgiu como ante-sala do quartel. A educação cívica e até os exercícios militares erigiram-se em dogma infalível, em bíblia e evangelho. (PINHO, 1915, p. 75-76 – grifos do autor)

Pinho critica a educação cívica da escola oficial, com seus cantos e hinos aos heróis da nação, suas proezas e insígnias, bem como colocando a responsabilidade da escola primária na formação de valores que, certamente, se opunham à solidariedade, à fraternidade e ao internacionalismo. Assim, ele comenta a educação na Alemanha, uma das nações beligerantes naquele momento, procurando mostrar o mesmo teor lá da escola do Estado e associando o conflito como uma conseqüência. Ainda que possa parecer improvável tal associação, temos que lembrar que para os anarquistas a guerra era a expressão da barbárie, coisa irracional e insana, que nenhum indivíduo em posse plena de seu discernimento, de sua razão, poderia aceitar como possível de ser levada a efeito. De certa forma, mesmo considerando-se o aspecto panfletário do texto, o seu autor entende que à insanidade dos

dirigentes do Estado, empreendendo uma guerra, seguir-se-ia a insanidade dos exércitos e dos cidadãos. Após citar, também, a França, ele conclui³¹:

[...] concluamos: todo este carinho revelado pelos mandões a respeito da instrução do povo, não é sincero, nem honesto, nem desinteressado, mas sómente (sic) uma manobra habilíssima para se apoderarem dos filhos dos trabalhadores e preparal-os, (sic) como já aconteceu aos paes, (sic) amolgando-lhes os cérebros e deprimindo-lhes o caráter, a serem obedientes, humildes, submissos e respeitadores do *status quo* (...) (PINHO, 1915, p. 76 – grifos do autor)

Finalmente, a educação defendida por esses libertários fazia total sentido na República do Chanfallo³². Numa situação em que se estabelecia a necessidade de erigir a escola primária, a questão que se colocava era: quem deve educar o povo? A Igreja? O Estado? É nessa disputa que se inseriram os lutadores da Escola Moderna, sobretudo, defensores de um ensino racionalista, caracterizado, enfim, pelo anti-dogmatismo, anti-militarismo, pelo cientificismo, pelo anti-estatismo e o internacionalismo.

As dificuldades, no entanto, existiram como, por exemplo, a “ignorância” das massas. E isso era compreensível, quando se observa o descaso com pela educação primária – educação para o povo – já que iniciativas e medidas havia, por parte do governo federal, relativamente ao ensino superior.

E embora se possa pensar que a República não se instaurara sem uma certa medida de separação entre Estado e Igreja, comparando-se com a fase imperial, houve grupos protestantes e religiosos, outros, que abocanhavam setores da educação da primeira infância, ainda que sem um projeto pedagógico consistente, como foi o caso das escolas maternais e os jardins da infância. No que concerne à educação oficial, o currículo da escola primária era estabelecido juridicamente pelo regime imperial com a disciplina *História Sagrada* ou *Doutrina Cristã*. Depois permanecia no currículo disciplinas como *Instrução Moral*. (NAGLE, 1985, p. 269)

³¹ Adelino desenvolveu a mesma crítica no número 1 do *Boletim da Escola Moderna*, de 13 de outubro de 1918, num artigo sob o título “A Escola”.

³² Expressão utilizada por Florentino de Carvalho num artigo no periódico *Germinal!*, de 1913.

Mesmo sem adotar inconsideradamente o discurso de oposição dos anarquistas à educação de seu tempo, especialmente, nas duas primeiras décadas do século XX, a crítica pedagógica libertária foi, sobretudo, a uma educação cívica que exaltava os valores da pátria, ou seja, que veiculava a ideologia do Estado Nacional, a obediência e o respeito ao regime social e político existente; na sua vertente de crítica anti-clerical, tentava banir qualquer possibilidade da submissão à autoridade do sacerdote, que, em si mesmo, já não poderia ser tomado como um ser humano igual aos outros, além disso, o ensino dos credos e o seu dogmatismo inerente também contribuíam para o servilismo e a mistificação, ambos, completamente contrários à emancipação das consciências.

Parece então que, desde o debate entre Damiani e Ristori sobre o estágio ainda atrasado do operariado brasileiro, segundo suas conclusões, em relação à revolução social, até Florentino de Carvalho e Penteadó, na tarefa histórica dos anarquistas, afirmava-se, portanto, no Brasil – naquele contexto, àqueles homens – como ação primordial a propaganda e a educação das massas. Isso não implicou, no entanto, a ausência do enfrentamento e da resistência às condições aviltantes do regime social funesto, como, por exemplo, as manifestações, o congresso de 1906 ou as greves de 1907 e 1917.

E mesmo quando elementos do racionalismo ou do cientificismo estiveram associados a certas escolas e sistemas de ensino, mormente, sob inspiração positivista, trataram os libertários de fazer uma sociologia da educação, para desvelar seu caráter conservador ou revolucionário. Não haveria, pois, uma educação verdadeiramente científica que fosse neutra, já que qualquer pedagogia senão atacasse as bases da sociedade, justificaria o *status quo*. Não existiria, desse modo, uma pedagogia neutra, cuja função seria meramente técnica e nunca moral – tecnicismo pedagógico. A educação, neste sentido, teria sempre uma função moralizadora da sociedade, para conservá-la ou revolucioná-la. É por isso que a educação não poderia jamais ser negligenciada, sob pena do malogro do projeto reformador da sociedade.³³

³³ Não vamos aprofundar aqui uma distinção entre “reforma da sociedade” e “revolução social” e todo o debate daí decorrente, já que tais expressões foram aproximadas pelos libertários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS OU OS PRINCÍPIOS LIBERTÁRIOS EM AÇÃO

Conforme esboçamos no início deste trabalho – ver páginas 28 a 31 – podemos identificar nos princípios libertários da liberdade individual, da ação direta, da auto-gestão, do associativismo descentralista, do mutualismo, do anti-clericalismo e do anti-estatismo, grande parte das bandeiras do movimento anarquista. Quanto à educação libertária, podemos pontuar o ensino racional, anti-dogmático, científico e integral, como elementos fundamentais.

Em Ferrer podem ser notadas as preocupações com a coeducação dos sexos – educação de meninos e meninas – com a negação da hierarquia entre mestre e aprendiz, assim como a abolição dos exames, dos sistemas de prêmios e punições, numa perspectiva de tutela eterna do mestre, havendo, ao contrário, o estímulo à autonomia intelectual.

Desde os inícios das movimentações em torno das escolas livres ou racionalistas, podemos notar vibrando no movimento o mutualismo e a auto-gestão. O comitê formado em 1909 com a morte de Ferrer não serviu apenas à aquisição de fundos e recursos para a fundação da Escola Moderna, mas foi um comitê gestor, havendo, no seu percurso, o ingresso de novos elementos que por livre vontade aderiam à iniciativa. No jornal *O Início*, em cada número, apresentava-se a lista daqueles que contribuíram com os recursos para sua materialização. Vemos ali, além dos militantes, nomes de alunos. E ainda que figurem artigos dos educadores, como Penteado e Pinho, marcadamente, a partir de 1918 – o jornal escolar foi lançado em 1914 e perdurou de forma irregular até 1919, quando, depois de um interregno, continuou a ser publicado, passando a escola a deixar de ter sua denominação de origem, chamando-se Escola Nova e Academia Saldanha Marinho – o jornal era resultado do esforço dos alunos.

Ainda que a resolução do Congresso Operário Brasileiro de 1906 tenha dado ao sindicato, quando o movimento não conseguisse atender, a tarefa de criação de escolas para os operários, nada confirma que os grupos dessas iniciativas educacionais tenham se formado à força das decisões de dirigentes sindicais ou das federações, mesmo porque o modelo organizativo operário nas duas primeiras décadas do século XX seguiu o padrão do associativismo descentralista.

No capítulo 4 procuramos deixar bem claro o que os protagonistas das escolas modernas entendiam por ensino racional. Não vemos no período estudado quaisquer práticas de exames tradicionais, o que aparece depois de 1920 na escola. Ela, ainda, parecia gozar de certa transparência em suas atividades frente ao universo social que a cercava, quer fosse pela divulgação por meio do jornal escolar, quer fosse pela imprensa operária ordinária ou nas festas escolares, em que familiares das crianças e jovens podiam estar presentes. Assim sendo, imaginamos ser muito estranha a possibilidade hipotética da ocultação de quaisquer espécies de tiranias, castigos e punições, o que seria uma total incoerência com a defesa que os libertários faziam de uma educação livre de violências e hierarquias.

Diferentemente do que afirma Paulo Ghiraldelli Jr., para quem os libertários “ligavam-se mais ao contingente de imigrantes e, não raro, possuíam mais laços com as lutas sociais do continente europeu do que com os fatos ocorridos na América Latina”, questões como a luta por um ensino laico, o combate à corrupção das instituições republicanas e a despolitização das massas parecem ter sido claramente visíveis aos anarquistas. (GUIRALDELLI JR., 1987, p. 100)

Militantes como Florentino de Carvalho, por exemplo, tinham perfeita noção dos momentos vividos pela Argentina e no Brasil. Sua crítica se debruçou sobre vários pontos, como, por exemplo, sobre a “carestia de vida”, ou ainda pode ser citado o emblemático artigo “A República do Chanfallo”, assim como o “A crise atual” estampados *no Germinal!* do ano de 1913.³⁴ Há um artigo nesse mesmo periódico anarquista, no mesmo ano, com o sugestivo título “Psicologia da democracia brasileira”.³⁵ Além disso, os anarquistas, volta e meia, denunciavam – o que poderia ser concebido talvez como questões menores, mas presentes e frequentes – educandários católicos, preocupando-se com a educação da primeira infância, no

³⁴ Números *Germinal!*, 3, 7, 12 e 16 do período naquele ano.

³⁵ Número 18.

exato momento em que as escolas espíritas, protestantes e outras dominavam esse tipo de instituições.

Conta-se ainda a inumerável quantidade de seções dos jornais operários, em que a repressão ao movimento era denunciada, as ações do governo, em São Paulo e no Distrito Federal, sem contar os folhetins que, invariavelmente, traziam subjacente a crítica ao contexto nacional. Em períodos eleitorais, partidos e candidatos eram alvos de artigos e charges, denunciando, inclusive, o traço característico nacional do coronelismo e latino-americano do caudilhismo. O número 11 de *A Guerra Social*, por exemplo, trazia o texto “Farsa Eleitoral”, de 1912, buscando alertar o povo contra o discurso dos candidatos, fazendo referência direta ao coronelismo. E em 1919, *A Plebe* criticava a Revolução Russa, Rui Barbosa, a política interna e outros fatos.³⁶ Isso para não mencionarmos a posição anarquista frente à situação educacional, desenvolvida ao longo deste trabalho.

Guiraldelli Jr. afirma ainda que “apesar do esquema teórico anarquista não dar conta da realidade nacional nos anos 10, o Movimento Operário, ao nível do discurso, acabou por aceitá-lo” (IDEM, p. 105) Certamente, não pode ser negligenciado o fato de que a influência anarquista no movimento operário no Brasil, contou, como salientamos páginas atrás, com ecletismo e dificuldades de arregimentação, entretanto, até o Segundo Congresso Operário – 1913 – pelo menos, ou ainda depois, por volta de 1919 ou 1920, a organização em base federativa e o sindicato de resistência atestam uma influência concreta; como também os inúmeros princípios que orientavam o movimento parecem se opor à percepção do anarquismo como “planta exótica”, já que sua influência se operou não só no nível do discurso, senão como práticas do movimento.

Desse modo, repetimos, os princípios libertários parecem ter adquirido total concretude na realidade histórica brasileira do início do século XX, porque, caso contrário, ter-se-ia que negar da nossa trajetória o autoritarismo da República Velha, a “Questão Social”, a influência do clero, sem falar na própria desigualdade social, ou seja, o anti-autoritarismo, a ausência de um estatuto mínimo de direitos ante a exploração do trabalho urbano e o anti-clericalismo. Os elementos do comunismo, como a luta contra a propriedade privada, contra os privilégios e suas ideologias – como a liberal – fizeram parte daquele contexto, assim como

³⁶ *A Guerra Social*, ano I, número 11, Rio de Janeiro, 03/02/1912.
A Plebe, ano II, número 7, São Paulo, 05/04/1919.

a busca pela realização dos princípios democráticos como etapa necessária para a anarquia, por exemplo, a liberdade de expressão e o Estado laico.

Não se poderia, também, negar a concretude do associativismo federalista, do mutualismo e da auto-gestão, que imperou no movimento, ainda que houvesse, por parte dos intelectuais anarquistas e de lideranças, uma visão do proletariado dividida entre lideranças conscientes e massas a serem conscientizadas. Isso negaria a resolução da Confederação Operária Brasileira de organização dos sindicatos em comissões rotativas administrativas, ou seja, não propriamente uma estrutura hierárquica? O princípio da ação direta não se manifestava somente aí, como nas manifestações públicas, consideradas vitais, também, por exemplo, no jornal escolar da Escola Moderna ou nos trabalhos dos alunos, seus discursos e apresentações nas festas escolares, sem esquecer, evidentemente, da participação que poderia haver, de sua parte, nos manifestos do Primeiro de Maio, entre outros. Do mesmo modo, no repúdio às eleições e no anti-parlamentarismo do movimento anarquista brasileiro, podemos observar a atualidade que os preceitos libertários adquiriram.

No campo educacional, embora seja, talvez, difícil notar, dada a invisibilidade desses movimentos, não acreditamos que o pedagogismo libertário tenha sido o mero transplante dos teóricos europeus, mesmo que dos pensadores do velho mundo viesse uma influência incontestável. Apenas, queremos frisar que formou-se entre nós um pensamento libertário preocupado com as questões internas, respondendo a elas e não completamente alheio ao que se passava aqui. Um traço bem característico, por um lado, talvez, tenha sido um duplo movimento, de aceitação – não extensa nem geral – das conquistas liberais, mesmo que elas representassem um passo muito tímido em direção da anarquia, ao mesmo tempo que criava-se o debate opondo abertura e pureza de princípios, metas e ideais; por outro lado, assumia a ação anarquista um caráter eminentemente pedagógico, concentrando os esforços em torno da educação como algo crucial. É verdade, no entanto, até onde podemos apurar, que as movimentações em torno de uma escola libertária, mudam, em 1909, aumentando de intensidade, o que explique, talvez, o fato de a pedagogia libertária aqui ter assumido muito mais a bandeira do ensino racional que, propriamente, a defesa da educação integral, como a pensou Bakunin, por exemplo, provavelmente, devido à comoção do assassinato de Ferrer e sua influência.

Os anarquistas se opunham aos métodos de arguição oral, de decorar frases, princípios e sistemas, com base na exploração de um mero exercício mnemônico; igualmente os exercícios retóricos, tudo dentro da perspectiva de um ensino dogmático. Na Escola Moderna os alunos eram levados a analisar um problema, um debate, uma questão do mundo, incitados a observar, descrever e deduzir a par com a razão e a lógica.

Alguns pontos, no entanto, podem servir para uma reflexão mais demorada sobre o racionalismo libertário, quando consideramos algumas questões que aqui vamos apresentar como uma problematização necessária: a) como se daria o desenvolvimento num processo revolucionário da consciência radical à revolução social? b) dever-se-ia partir da emancipação intelectual para depois chegar-se à emancipação econômica? c) a perspectiva que cindia o proletariado entre lideranças “conscientes” e massas “inconscientes” não se chocaria com o princípio anti-autoritário?

Não é nossa intenção aprofundar este tipo de debate, mas ao tecermos considerações sobre os princípios libertários em ação, tais questões aparecem. Apreciando o pensamento dos libertários em contexto brasileiro e suas práticas de muita ênfase na propaganda e na educação, como forças de conscientização, podemos dizer que eles não descuraram do papel moralizador da educação racionalista, modelador de indivíduos e emancipador diante do ambiente de corrupção – injusto, de dominação de classes, preconceituoso, ilusório e mistificador. Se pensarmos que a revolução social, para os anarquistas, não poderia ser feita, de cima para baixo, por uma minoria “consciente”, a contradição se resolveria na medida em que se interprete na lógica do movimento, sobretudo no Brasil, distante de um grau qualquer de radicalismo das massas, a instrução destas teria como objetivo único o alcance de um estágio pré-revolucionário.

O movimento anarquista, por estas e outras razões, também pode ser caracterizado por um pedagogismo que lhe é subjacente. Não apenas argumentando para isso os fatos da propaganda e do panfleto, mas da crença na ação individual consciente que, sendo resultado da mente instruída e do coração equilibrado, tem na educação moral a sua mola propulsora, ou seja, à medida que a instrução se difunde – o ensino racional – altera-se a sociedade, claro, não sem o serviço de todas as ações dos mutualismos vários, das greves etc. Parece de sobrelevada importância esse aspecto eminentemente pedagógico do movimento.

É neste ponto que a educação libertária parece agir de forma a moldar o caráter dos indivíduos, plasmando idéias e sentimentos. Com o indivíduo moralizado, moraliza-se a sociedade. O meio social, no entanto, juntamente ao que possa ocorrer na primeira infância, são cruciais nesse processo. Embora não afirme o inatismo das idéias o racionalismo libertário considera, ao mesmo tempo, o indivíduo como “moldável”, à maneira de uma *tabula rasa*, ao passo que, posto no ambiente e na instrução corretos, esse mesmo indivíduo *desenvolve* os seus melhores instintos e sentimentos.

Não vamos aqui empreender uma genealogia do racionalismo, mas podemos apontar para a permanência de premissas como a razão iluminista, inata no homem, e, especificamente, no âmbito de um pensamento pedagógico ocidental, a aproximação ao conceito rousseauiano de natureza humana e educação naturalista.

Segundo o sistema de Rousseau da tripla educação, o homem canaliza corretamente seus potenciais, suas faculdades e virtualidades. Neste sentido, a educação é o ponto do sucesso ou do fracasso. Intimamente ligados a ela estão o virtuosismo ou o desvirtuamento. Mas como se dá a tripla educação? “O desenvolvimento interno de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e o ganho de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas.” Dessas três educações somente “a dos homens é única de que somos realmente senhores”, ainda assim, não em termos absolutos. (ROUSSEAU, 1995, p.11)

O historiador Eric Hobsbawm considera como:

[...] o principal tema que nasceu da revolução dupla³⁷: a natureza da sociedade e a direção para a qual ela estava se encaminhando ou deveria se encaminhar. Sobre este problema básico havia duas principais divisões de opinião: as dos que aceitavam a maneira pela qual o mundo estava se conduzindo e a dos que não a aceitavam; (...) Acreditavam que a sociedade humana e o homem individualmente podiam ser aperfeiçoados pela mesma aplicação da razão, e que estavam destinados a seu aperfeiçoamento na história. Com isto concordavam os liberais burgueses e os revolucionários socialistas proletários. Até 1789, a formulação mais poderosa e adiantada desta ideologia do progresso tinha sido o clássico liberalismo burguês. (...) Ela era rigorosamente racionalista e secular, isto é, convencida da capacidade dos homens em princípio para compreender tudo e solucionar todos os problemas pelo uso da razão, e convencida também da tendência obscurantista das instituições – entre as quais incluíam o tradicionalismo e todas as religiões – e do comportamento irracionais. (HOBSBAWM, 1977, p. 255-256)

³⁷ As revoluções francesa e industrial.

De maneira geral, então, o liberalismo e o espectro do socialismo, para Hobsbawm, descendem de premissas como a razão e o progresso. No entanto, o socialismo, se relacionou com a esteira da crítica a alguns pontos do paradigma liberal, pois:

[...] Enquanto a ideologia liberal perdia assim sua confiança original – mesmo a inevitabilidade ou a desejabilidade do progresso começava a ser colocada em dúvida por alguns liberais – uma nova ideologia, o socialismo, voltava a formular os velhos axiomas do século XVIII. A razão, a ciência e o progresso eram suas bases firmes. O que distinguia os socialistas de nosso período dos paladinos de uma sociedade perfeita de propriedade comum, que periodicamente aparecem na literatura ao longo da história, era a aceitação incondicional da revolução industrial, que criava a verdadeira possibilidade do socialismo moderno. (HOBSBAWM, 1977, p. 262)

O anti-clericalismo, o anti-militarismo e o anti-autoritarismo não estiveram ausentes das práticas escolares. Nas festas, além de uma leitura da história totalmente diferenciada e revolucionária, os alunos podiam entrar em contato mais vivo com elementos comuns ao cotidiano de lutas: a conferência, as manifestações de protesto e artísticas em sintonia com o cultivo de uma memória proletária. Se esses aspectos das práticas da Escola Moderna não podem ser descolados dos objetivos de propaganda e arregimentação, os fatos e personagens que eram lembrados tinham expostas as suas histórias não de maneira dogmática, ainda que se tornasse difícil a uma criança e a um jovem questionar o heroísmo de um Ferrer. Os anarquistas mostravam uma sociedade de classes e uma história de exploração e dominação. Seria, no entanto, muito difícil negar esses fatos.

A influência anarquista em contexto nacional se expande em vários setores. Luizetto, por exemplo, afirma que tanto na literatura como na educação, tomando por base para analisar este último setor, a Escola Moderna de João Penteadado, contou com grande reverberação aqui, sobretudo, de maneira engajada politicamente, com vistas ao projeto revolucionário, nunca apenas como uma mera questão trabalhista. (LUIZETTO, 1984, p. 326-329)

Nossa perspectiva buscou também verificar a presença libertária, entretanto, centralizando a atenção na Escola Moderna, na sua prática pedagógica, no contexto histórico em que elas ocorreram, pelas mãos de libertários que, embora solidários ao estrangeiro por sua própria origem e pelo internacionalismo, travaram seus debates, manifestos e ações em grupos, por comissões, coletivamente, na República do Chanfalho, em que urgia a conscientização das massas não apenas para zelar pela construção da sociedade futura, mas, também, incluindo a educação no projeto revolucionário, sem entendê-la como panacéia, ao mesmo tempo, como elemento inadiável num país de passado colonial e escravista, que se lhes apresentava, em muitos momentos, como desolador.

Referências e obras de apoio

Fontes primárias e documentais

Jornais:

- *O Início*, São Paulo, (1914-1916);
- *Boletim da Escola Moderna*, São Paulo, (1918-1919);
- *A Lanterna*, São Paulo, (1901-1919);
- *A Guerra Social*, Rio de Janeiro, (1911-1912);
- *Germinal! / La Barricata*, São Paulo, (1913);
- *A Rebelião*, São Paulo, (1914);
- *A Vida*, Rio de Janeiro, (1914-1915);
- *A Voz do Trabalhador*, Rio de Janeiro, (1908-1915);
- *A Plebe*, São Paulo, (1917-1919);
- *A Terra Livre*, São Paulo, (1905-1910);
- *La Battaglia*, São Paulo, (1909);
- *O Amigo do Povo*, São Paulo, (1902-1914);
- *Spartacus*, Rio de Janeiro, (1919-1920).

Artigos específicos:

CARVALHO, Florentino de. “A necessidade de um ensino racionalista” in **A voz do trabalhador**, Rio de Janeiro, ano VII, no. 46, 1 de janeiro de 1914.

LIMA, Efren. “A instrução e o Estado” in **A Vida**, Rio de Janeiro, ano I, no. 3, 31 de janeiro de 1915.

a) PENTEADO, João. “A instrução e o problema social” in **A Guerra Social**, ano I, no. 19, Rio de Janeiro, 3 de abril de 1912.

b) PENTEADO, João. “ A ignorância” in **A Guerra Social**, ano I, no. 32, Rio de Janeiro, 26 de outubro de 1912.

PENTEADO, João. “ A escola e sua influência social” in **A Vida**, ano I, no. 2, Rio de Janeiro, 31 de dezembro de 1914.

PINHO, Adelino de. “ A escola, prelúdio da caserna” in **A Vida**, ano II, no. 5, Rio de Janeiro, 31 de março de 1915.

VOSCOS, J. “Na escola nova” in **A voz do trabalhador**, ano VIII, no. 69, Rio de Janeiro, 7 de abril de 1915.

Bibliografia:

ALVIM, Zuleika Maria Forcione. O Brasil italiano (1880-1920). In: FAUSTO, Boris (org.). **Fazer a América**. São Paulo: Edusp, 2000, p. 383-417.

BAKUNIN, M. A. **Textos Anarquistas**; seleção e notas de Daniel Guérin; tradução de Zilá Bernd. Porto Alegre: L&PM, 1999.

_____. **Federalismo, socialismo, antiteologismo**. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Escrito contra Marx: conflitos na internacional**. Brasília: Novos Tempos, 1989.

BAUER, C. **Educação, terra e liberdade: princípios educacionais do MST em perspectiva histórica**, São Paulo, Edições Pulsar / Xamã, 2009.

_____. **Contribuição para a história dos trabalhadores brasileiros**. Volume 1 – O despertar libertário. São Paulo: Edições Pulsar, 1994.

BEISIEGEL, C. R. . **Ação Política e Expansão da Rede Escolar**. Pesquisa e Planejamento, São Paulo, Universidade de São Paulo-USP, 1964. (Dissertação de Mestrado)

_____. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. 1ª ed. São Paulo: Pioneira, 1974.

BIONDI, Luigi. “Anarquistas italianos em São Paulo – o grupo do jornal anarquista *La Battaglia* e a sua visão da sociedade brasileira: o embate entre imaginários libertários e etnocêntricos”. In: **Cadernos AEL: anarquismo e anarquistas**. Campinas: UNICAMP/IFCH, v. 8/9, 1998, p. 118-147.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade – lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BRAVO, Gian Mario. **Historia del socialismo (1789-1848)**, Barcelona, Editorial Ariel, 1976.

BURKE, P. (org.) **A escrita da história: novas perspectivas**, trad. de Magda Lopes, São Paulo, Editora UNESP, 1992.

CALSAVARA, Tatiana da Silva. **Práticas da educação no Brasil – a experiência da Escola Moderna em São Paulo**. 2004, dissertação de mestrado FEUSP.

CAMPOS, Andreia da Silva Laucas de (2007). **Fábio Luz e a Pedagogia Libertária: traços da educação anarquista no Rio de Janeiro (1898-1938)**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. Rio de Janeiro: FE/UERJ, 2007.

CAMPOS, M. M. M. “Participantes ou marginais: estilos de socialização em famílias de São Paulo e Brasília in **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)**, Sao Paulo, n. 14, p. 75-86, 1975.

_____ **Escola e Participação Popular: a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo**, São Paulo, USP, 1983. (Tese de Doutorado)

CARDOSO, C. F. & VAINFAS, R. **Domínios da História**, Rio de Janeiro, Campus, 1997.

CARONE, Edgar. **A república nova (1930-1937)**. São Paulo: Difel, 1982.

_____. **A primeira república (1889-1930)**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

COLE, G. D. H. **Historia del pensamiento socialista**, México, Fondo de Cultura Económica, 1957.

CUBERO, Jaime. **Prefácio à edição fac-similar do Boletim da Escola Moderna**. Arquivo do Centro de Cultura Social, datilografado, 1990.

_____. **O anarquismo: uma visão da educação da criança na família**. Arquivo do Centro de Cultura Social, datilografado, 1995.

DULLES, John W. Foster. **Anarquistas e comunistas no Brasil (1900-1935)**, trad. de César Parreiras Horta, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1977.

FELICI, Isabelle. “A verdadeira história da Colônia Cecília.” In: **Cadernos AEL: anarquismo e anarquistas**. Campinas: UNICAMP/IFCH, v. 8/9, 1998, p. 9-61.

FERREIRA, Maria Nazareth. **A imprensa operária no Brasil (1880-1920)**, Petrópolis, Vozes, 1978.

FERRER Y GUARDIA, F. **La Escuela Moderna**, 1912.

FORTUNATO, Marinice da Silva. **A experiência educacional de autogestão: a escola moderna no. 1 na sua gênese**. PUC/SP, 1992. (tese de mestrado)

FREGONI, Olga Regina. **Educação e resistência anarquista em São Paulo: a sobrevivência das práticas da educação libertária na Academia de Comércio Saldanha Marinho (1920-1945)** PUC SP dissertação de mestrado. 2007.

GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira. **Educação anarquista: por uma pedagogia do risco**. Campinas. 1990. 311 p.. Dissertação (Mestrado) FE/UNICAMP.

_____. **Autoridade e a construção da liberdade: o paradigma anarquista em educação**. Campinas. 1993. Tese (Doutorado) FE/UNICAMP.

_____. “Ferrer e a pedagogia racional: um balanço, cem anos depois...” in **Pedagogia Libertária**, São Paulo, IEL-Imaginário, no. 1, 2006.

GHIRALDELLI JÚNIOR. Paulo. **Educação e movimento operário**. São Paulo: Cortez :Autores Associados, 1987.

GUILLAUME, J. **L'internationale: documents e souvenirs (1864-1878)**, t. 1., Paris, Societé Nouvelle de Librairie et d'edition, 1905.

GONÇALVES, A. & SILVA, J. E. **A bibliografia libertária: o anarquismo em língua portuguesa**, São Paulo, Imaginário, 2001.

HALL, M. & PINHEIRO, P. S. **A classe operária no Brasil (1889-1930) V. 1**, São Paulo, Alfa-Ômega, 1979.

_____. **A classe operária no Brasil (1889-1930) V. 2**, São Paulo, Editora Brasiliense, 1981.

HARDMAN, Francisco Foot. **A estratégia do desterro: situação operária e contradições da política cultural anarquista, Brasil 1889-1922**. Campinas. UNICAMP, 1980. (Dissertação de Mestrado)

_____. **Nem pátria, nem patrão!: vida operária e cultura anarquista no Brasil**. São Paulo : Brasiliense, 1984.

HOBSBAWM, Eric. J. **A Era das Revoluções: Europa 1789-1848**, tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel, Rio de Janeiro Paz e Terra, 1977.

_____. **Os trabalhadores: estudos sobre a história do operariado**, tradução de Maria Leão Teixeira Viriato de Medeiros, São Paulo, Paz e Terra, 2000.

_____. **Mundos do Trabalho**, 4ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.

JOMINI, Regina Célia Mazoni. **Uma educação para a solidariedade**: contribuição ao estudo das concepções e realizações educacionais dos anarquistas na República Velha. Campinas. 1989. 189 p.. Dissertação (Mestrado) FE/UNICAMP.

KAMEL, Dilson José Nogueira. **José Oiticica: um anarquista brasileiro**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997. (Dissertação de mestrado)

KHOURY, Yara M. A. **Edgard Leuenroth: uma voz libertária**. São Paulo. 1988. [Tese – Doutorado - FFLCH/USP].

LIMA, Josely Tostes de. **A palavra e a pena: dimensões da militância anarquista de Fábio Luz** (Rio, 1903/1938). São Paulo: PUC, 1995. (Dissertação de mestrado)

LIPIANSKY, E. M. **A pedagogia libertária**, tradução: Plínio Augusto Coelho, São Paulo, Imaginário: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

LUIZETTO, Flávio Venancio. **Presença do anarquismo no Brasil**: um estudo dos episódios literário e educacional: 1900-1920. São Carlos. 1984. Tese (Doutorado) FFCLH/USP.

_____. O movimento Anarquista em São Paulo: a experiência da escola moderna nº 1 (1912-1919). In: **Educação & Sociedade**, UNICAMP, Campinas: São Paulo, ano VIII, nº 24, agosto de 1986, p. 18-47.

_____. Cultura e Educação Libertária no Brasil do início do século XX In **Educação & Sociedade**, UNICAMP, Campinas: São Paulo, ano IV, nº 12, setembro de 1982, p. 61-79.

MAGNANI, Regina M. A. Godoy. **Robert Owen: fábrica, escola e autogestão administrativa**, Campinas, Universidade de Campinas – UNICAMP, 1987. (dissertação de mestrado)

MAITRON, J. & DROGUET, A. “La press anarchiste de ses origines à nous jours” in **Le Mouvement Social**, Les Editions Ouvrières, Paris, nº 83, abril-junho de 1973.

MAITRON, J. **Le mouvement anarchiste en France**, Paris, Gallimard, 1992.

MORAES, J. Damiro de. **A trajetória educacional anarquista na primeira república: das escolas aos centros de cultura social**, UNICAMP 1999, (DISSERTAÇÃO DE MESTRADO)

MORAES, J. Damiro de. “Pensamento educacional anarquista no Brasil: uma introdução histórica” in **Educação Libertária**, São Paulo, no. 1, 3º quadrimestre de 2006, p. 101-106.

MORIYÓN, F. G. (org.) **Educação Libertária**, tradução de José Claudio de Almeida Abreu, Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

NASCIMENTO, Rogério Humberto Zeferino. **O mestre revoltado: vida, lutas e pensamento do anarquista Florentino de Carvalho**, Paraíba, Universidade Federal da Paraíba-UFPB, 1996. (dissertação de mestrado)

_____. “Florentino de Carvalho, um professor indisciplinado!” in DEMINICIS, R. B. & FILHO, D. A. R. (orgs.) **História do Anarquismo no Brasil**, vol. 1, Niterói, EdUFF, Rio de Janeiro, MAUAD, 2006.

NAGLE, Jorge. “A educação na primeira república” in FAUSTO, B. **História Geral da Civilização Brasileira – Sociedade e instituições**, Tomo III, vol. 2, São Paulo, DIFEL, 1985.

NETLAU, Max. **História da anarquia: das origens ao anarco-comunismo**, trad. Plínio Coelho Augusto, São Paulo, Hedra, 2008.

PAIVA, V. . **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.

PASSETTI, E. & AUGUSTO, A. **Anarquismos e Educação**, Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2008.

PENTEADO, Jacob. **Belenzinho 1910: retrato de uma época**. São Paulo: Martins, 1962.

PRADO, Antonio Arnoni (Org.). **Libertários no Brasil: memória, lutas, cultura**. São Paulo : Brasiliense, 1986.

PROUDHON, J. P. **O que é a propriedade?**, tradução de Marília Caeiro, 2ª. Ed., Lisboa, Editorial Estampa, 1975.

_____. **Do princípio federativo**, trad. de Francisco Trindade, São Paulo, Nu-Sol: Imaginário, 2001.

RAYNAUD, J. & NOEL, R. **Historia do Anarquismo**, São Paulo, Faísca-Imaginário, 2008.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar – a utopia da cidade disciplinar (1890-1930)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

RIBEIRO, Maria Luisa dos Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**, 12ª ed., São Paulo, Cortez, 1992.

RIFFAUT-PERROT, Nicole, “A la recherche d'une patrie des droits de l'homme: Joseph Déjacque, prolétaire anarchiste” in CREAGH, Ronald (dir), **Les français aux Etats Unis, d’hier à aujourd’hui**, Montpellier, Editions Espace 34-Université Montpellier III, 1995, pp. 281-295.

RODRIGUES, Edgard. **Anarquismo no teatro, na escola e na poesia**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1992.

_____. **Os libertários – idéias e experiências anarquistas**. Petrópolis: Vozes, 1988.

_____. **Socialismo e Sindicalismo no Brasil**, Rio de Janeiro, Laemmert, 1969.

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

_____. **Os Companheiros 2**. Rio de Janeiro: VJR Editores, 1995.

ROMANI, Carlo. **Oreste Ristori: uma aventura anarquista**, Campinas, Universidade de Campinas – UNICAMP, 1998. (dissertação de mestrado)

_____. “Da biblioteca à escola moderna: breve história da ciência e da educação libertária na América do Sul”, in **Educação Libertária**, São Paulo, no. 1, 3º quadrimestre de 2006, p. 87-100.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio; ou, Da educação**, tradução de Sérgio Milliet, 3ª. Ed., Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1995.

SAFON, R. **O racionalismo combatente: Francisco Ferrer y Guardia**, Editora Imaginário, 2003.

SAINT SIMON, Claude-Henri de. **La physiologie sociale. Oeuvres choisies**. Introduction et notes de Georges Gurvitch, Paris: Presses universitaires de France, 1965.

SANTOS, L. S. **A trajetória Anarquista do educador João Penteadó: leituras sobre educação, cultura e sociedade.** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação – USP, São Paulo, 2009, p. 10-89.

SPOSITO, M. P. **O povo via à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo,** São Paulo, Loyola, 1984.

TOLEDO, Edilene T. **O Amigo do Povo: grupos de afinidade e a propaganda anarquista em São Paulo nos primeiros anos deste século,** Campinas, Universidade de Campinas – UNICAMP, 1993. (dissertação de mestrado)

TRAGTENBERG, Maurício. “Francisco Ferrer e a Pedagogia Libertária”, in: **Educação e Sociedade.** SP, Campinas : Cortez/CEDES, nº01,1978.

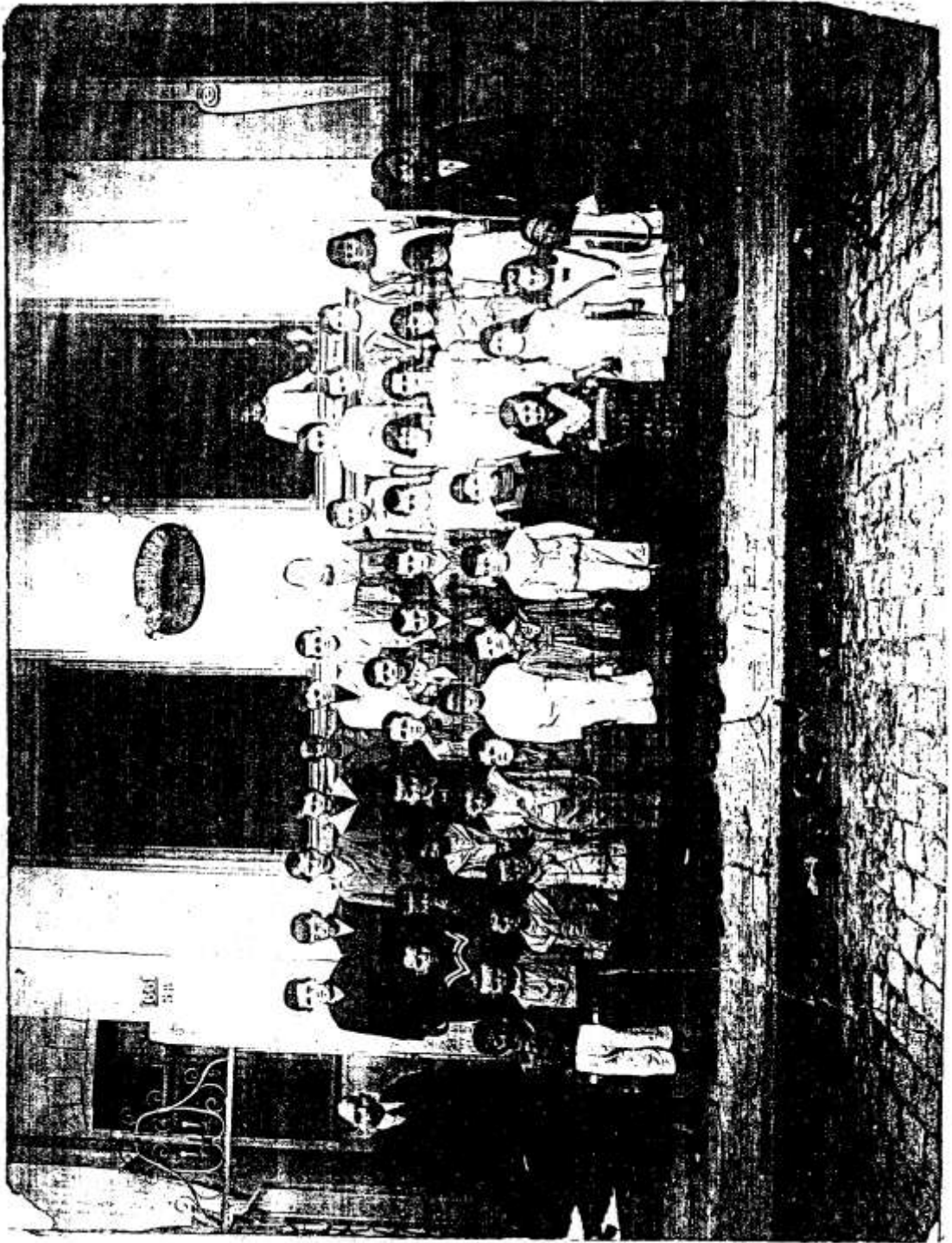
TRAGTEMBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982.

WARDE, M. J. “Anotações para uma historiografia da educação brasileira” in **Em aberto,** Brasília, ano 3, no. 23, set-out, 1984, p. 1-7.

WOODCOCK, George. **Anarquismo: uma história das idéias e movimentos libertários,** Porto Alegre, L & PM Editores, 1983.

_____. **Os grandes escritos anarquistas,** 2ª ed., Porto Alegre, L & PM Editores, 1981.

ANEXOS



O INICIO

A luz despiza as trevas

Publicação Mensal

A razão emancipa as consciências

Órgão dos Alunos da Escola Moderna N.º 1

S. Paulo—Brazil

5 de setembro de 1914

Num. 1

O Início

O INICIO sai hoje á luz, encorajado e cheio de esperanças, a despeito da crise que domina todos os espiritos. E' ele um jornal infantil. A infancia vive de sonhos. Mas para que seus sonhos possam ser iluminados, faz-se-lhe mister uma educação aliada a uma instrução de acordo com a razão e com a verdade.

Assim, só assim poderá ela corresponder ás esperanças dos que trabalham para aperfeiçoar e reformar a sociedade.

O escopo de nosso modesto jornalzinho é cultivar os sentimentos de amor pela paz, pela instrução, pelas letras e pela humanidade, fazendo despertar na infancia o desejo de uma vida fraternal, humana, livre dos prejuizos resultantes das convenções sociais.

E isto, decerto, bastará para ele merecer o acolhimento das pessoas que se interessam pela instrução e educação da infancia.

A infancia precisa de estímulos dignificantes que elevem suas faculdades sensitivas e fortaleçam suas aspirações, encaminbando-a de maneira perfeita e racional para a grande e agitada luta pela vida social moderna.

E' dela que depende a realização de nosso ideal de paz, de

amor e justiça sobre a terra. Ela é a esperança de todos os que lutam pelo confraternização dos povos e das raças.

E' essa a nossa aspiração, é esse o nosso desejo.

E por isso, pois, resolvemos publicar o nosso jornal, que embora pequeno, representa as grandes aspirações de paz, de amor e elevação moral e intelectual da infancia.

A Redação

Paz universal

Realizou-se no dia 30 de agosto, na séde de nossa escola, a anunciada festinha escolar, que constou de hinos, recitativos e conferencia cujo tema serve de epigrafe a estas linhas.

A concorrência esteve numerosa e a festa bastante animada.

Não só os hinos, mas também recitativos agradaram muito á assistência, merecendo por isso seus aplausos os nossos colegas Antonieta de Moraes, Bruno Bertolacini, Edmundo Mazzoni, Maria Thereza, Abel Tozzatto, João, Carlos e Afonso Chiesa, Carlos Lam-po, Pedro Passos, Angelo Bendazzoli, Antonio e Manoel Tavares.

Fez uso da palavra, também, o joven Angelo Scala.

EXPEDIENTE

"O INICIO"

Publica-se uma vez por mez.

Assinatura: ano . . . 1\$500

Endereço: rua Saldanho Maranhão, 66 — S. Paulo.

Redator-secretario: Anibal Galo.

Comissão de redação: Abilio Bento, Samuel Souza e Virginia Cezare.

A Guerra

A guerra é a luta mais terrível do mundo. Ela leva irmãos contra irmãos, e estes, lutando, matam uns aos outros. E a esse ato os patriotas qualificam de heroísmo! E' o cumulo. Maridos, filhos, irmãos deixam suas familias e vão morrer na ponta de uma espada ou varados por balas no campo de batalha, abandonados dos seus. Ela nos causa pessima impressão, revolta nossos sentimentos, enche-nos de pena pela sorte de nossos pobres semelhantes que morrem combatendo. A guerra tem origem no crime e traz consigo a morte, a peste, a fome, etc. Ela existe por causa da perversidade dos reis. Assim os paizes se declaram em guerra, e os operarios vão morrer, a titulo de defesa da patria.

A guerra só deixará de existir quando não houver mais soldados para a defesa dos grandes senhores, que ficam cercados de guardas, em seus palacios, para não serem por ela atingidos.

GALAZANE

ANIVERSARIOS

Fizeram anos: no dia 28 de setembro, Maria Tereza; no dia 24, Virginia de Cezare; no dia 6, Pedro Passos e no dia 14, Olimpio Pereira Marques.

Para refletir...

Pensamentos:

Póde haver coisa mais curiosa que um homem ter direito de me matar porque vive do outro lado do Oceano e o chefe do seu Estado teve uma questão com o meu, sem que entre mim e esse homem nada tenha havido?

PASCAL

Se os meus soldados começassem a racionar, nem um só ficaria mas fiteiras.

FREDERICO II

O homem não é feito mais para mandar do que para obedecer. Com estes dois habitos apostos as raças se destroem inversamente. Aqui, a estupidez a cegueira; a verdadeira dignidade humana, em parte alguma.

CONSIDERANT.

13 de maio

No dia 13 de maio assistimos á festa da nossa escola. Os meninos e as meninas recitaram bonitos recitativos. Antonieta de Moraes, Bruno Bertolacini e Abel Tozzato recitaram.

Meu professor fez um discurso. Ele se chama João Penteadado Falou sobre a «Emanipação dos escravos». A festa compareceram poucos meninos e poucas meninas. Só vieram tres meninas e 12 meninos: apenas 15 dos nossos colegas.

S. Paulo, 17 de agosto

ESCOLA MODERNA N. 1
VIRGINIA CEZARI (11 ANOS)

FESTA ESCOLAR E QUERMESSE

em benefício da

Escola Moderna de S. Paulo

Na aprazível VILA TAIDE

Foi transferida para o dia 27 de setembro próximo, às tres da tarde, a realização da festa escolar e quermesse cujo produto reverterá em benefício da *Escola Moderna de S. Paulo*, destinando-se, principalmente, para a aquisição de mapas, livros e materiais escolares de cuja falta se resentem as escolas n. 1 e n. 2.

Inserimos em seguida, na íntegra, a circular assinada pela respectiva comissão, chamando para ela a atenção dos interessados:

«Os abaixo-assinados, encarregados da promoção de uma festa escolar e de uma quermesse em benefício da escola Moderna de S. Paulo, cuja obra benéfica de saneamento social se acha iniciada desde o ano passado com a fundação da Escola Moderna N. 1, no bairro do Belemzinho, e da N. 2, no do Braz, levam ao vosso conhecimento que tal iniciativa terá realização com um bem escolhido programa na aprazível *Vila Taide*, sita á rua Saldanha Marinho, no dia 27 do corrente mez, esperando merecer nesse sentido o indispensavel auxilio de todas as pessoas interessadas na ~~propaganda do ensino e instrução racionalistas~~, que lhes poderão mandar, desde já, algumas prendas para a quermesse.

O endereço a que deverão ser as mesmas ser destinadas é o seguinte: Escola Moderna N. 1,

rua Saldanha Marinho, 66, Escola Moderna N. 2, rua Oriente, 166 ou redação da *LANTERNA*, largo da Sé, 5, 2º andar.

Antecipando seus agradecimentos, se subscrevem,

Adelino Pinho

João Penteado

—Destinados á nossa quermesse cuja realização foi trasferida para o dia 27 de setembro, algumas pessoas já nos enviaram as seguintes prendas, que agradecemos: João, Carlos e Afonso Chiesa, um aparelho de louça para café; Giacomo Romolo, meia duzia de calix; José Lourenço, um enfeito para mesa, de gesso, imitação de frutas; Americo Buceli, uma leiteira, um assucareiro e uma saiteira; Marcelina Bari uma garrafa de licor fino, uma de anisete, uma de creme de cacao e uma de pipermit; Antouio Tavares um calix pequeno; Manoel Tavares, um copo; João Olivio, meia duzia de ovos; Fancisco Gallucci, 1º copo.

Passeio ao campo

Sabado, dia 9, fomos ao campo. Brincámos pulámos, corremos e jogámos peteca. Eu fiquei com medo da vaca e disse que montava nela. Nos pulámos corda e vimos o macaquinho. O passeio esteve belo e nós estivemos alegres.

ESCOLA MODERNA N. 1

S. Paulo, 14 de maio de 1914.

Antonietta Moraes

O Alcoolismo

O alcool é o mais terrivel inimigo do homem. Ele contem veneno muito perigoso: estraga, mata o homem que o bebe muito. A taberna é um laberinto: quando o homem entra nela para beber não sabe mais por onde deve sair e se perde. O bebedor, alem de tornar-se muito bruto, não deixa de ser desgraçado. O seu destino é muito horrivel. Quando ele leva o copo de pinga á boca diante dos olhos se lhe afiguram tres caninheiros: o primeiro é o da cadeia; o segundo é o da morte no hospital, e o terceiro é o do hospicio. A sua familia tambem participa de sua grande desgraça, porque quando o homem vem do trabalho bebedor e louco, bate nos filhos e na mulher, quebra os pratos que estão na meza, faz diabruras. Esquece-se ele de tudo, menos da garrafa de pinga, em que pega para matar a sede de beber.

Nós todos devemos combater esse vicio, abstendo-nos o mais possivel de bebidas alcoolicas. Nem por brincadeira devemos beber.

PALENAZ

Escola Moderna N. 2

Rua Oriente. 166

Mudou-se da rua Miler para a rua Oriente n. 166 a Escola Moderna N. 2, cujas aulas se acham funcionando regularmente.

Escola Moderna N. 1

AULA DIURNA

Acham-se matriculados na aula diurna os seguintes alunos: Edmundo Mazzone, Domingos e Pedro Passos, Carlos, João, e Afonso Chiesa. Abel Tozzato, Carlos Lumpo, Virginia Cezare, Maria Tereza, Antonieta Moraes, Bruno Bertolacine, Artur Tramonte, José Marascalchi, Marcelina Bari, Alexandre e José Dapolito. Angelo Bendazzoli, João Vitorato, João Tura, Alzira Tura, Pedro Branco, Angelo Roberto, Horacio Ganeta, Antonio e Manoel Tavares, João Olivio, Francisco, Waldemar e Arlindo Pedrosa Maria Antonieta Galiano, Abilio Bento, Luiz Bento, Anita Figueiredo.

Escola Moderna N. 1

Instituto de instrução e educação segundo o metodo racionalista

Rua Saldanha Maranhão, 66 — S. Paulo — Belem

Aulas diurnas e noturnas para menores e adultos de ambos sexos

Mensalidade: 3\$, 4\$ e 6\$, segundo o adiamento

O INICIO

A luz despica as trevas

PUBLICAÇÃO DE PROPAGANDA

A razão emancipa a consciencia

ORGAM DOS ALUNOS DA ESCOLA MODERNA N. 1

São Paulo—Brasil

4 de SETEMBRO de 1915

Número 2

O Início

Aparece hoje O INICIO, pela segunda vez, depois de tanto tempo. Mas... que tem isso? Antes tarde que nunca. A demora teve uma causa. E sabem qual? A crise, a maldita crise que tanto perturba a humanidade neste momento.

Foi por isso, nada mais, nada menos.

Era para ter saído peridióamente, todos os meses. Entretanto... só agora, depois de passar um ano! E, ainda assim, graças á festa do dia 14 de Agosto, que nos veiu dar um alento, trazendo-nos, também, como compensação de nosso trabalho, algum resultado econômico.

Senão... nem agora!

Assim, pois, a saída deste número, devemos-a ás pessoas que concorreram para o brilhante êxito de nossa festa.

Agora, resta-nos uma coisa: esperar pelo auxílio dos que se simpatizem conosco, prometendo-lhes outro número d'O INICIO para logo que no-lo seja possível.

A REDAÇÃO

ESCOLA MODERNA N. 1

A nossa festa

A festa realizada no dia 14 do corrente pela nossa Escola esteve devéras magnífica, produzindo a mais bela impressão no espirito da assistencia que não nos regateou aplausos.

O salão da Sociedade Leale Oberdank esteve repleto e a quermesse bastante animada.

No desempenho do programa tomaram parte, também, os alunos da Escola Moderna N. 2, que nos ajudaram no côro, cantando alguns de nossos hinos escolares e recitando belas poesias.

A sessão foi aberta com uma "ouverture" pela orquestra "Gru-

po Chileno", que se desempenhou perfeitamente de sua incumbencia.

Em seguida foi cantado, em côro, o "Canto dos Operarios", original de Neno Vasco.

Depois seguiram-se outros hinos: "A's Criancinhas", "A Mulher", "A Força" e "A Instrução", que foram cantados em conjunto.

Além d'esses, foram cantados outros hinos: "Ladainha" e "De Manhã", acompanhados de música e gesticulação, tomando parte no côro os nossos colegas Antonieta Moraes, Catarina e Marcelina Bari, Elisa Santiago, Lucilla Haas, Edmundo Mazzone, Edmundo Scala, Ernesto Tozzatto, Bruno Bertolaccine e Francisco Tognoli.

A aluna Antonieta de Moraes executou a cançoneta "A's Escondidas", acompanhada pela orquestra, saindo-se muito bem.

Foi representada a alegoria "Brinquedo das Arvores", tomando parte no côro Ernesto Tozzatto, Edmundo Scala, Edmundo Mazzone, Bruno Bertolaccine, Antonieta de Moraes e Catarina Bari.

No desempenho da comédia "A Questão", original de nosso professor, tomaram parte Bruno Bertolaccine, Edmundo Scaia, Pedro Passos e como comparsas Edmundo Mazzone, Francisco Tognoli, Antonieta de Moraes, Ernesto Tozzatto e Catarina Bari.

O dialogo "O Vagabundo" foi desempenhado por Pedro Passos e Bruno Bertolaccine.

A parte referente á recitação de poesias foi confiada aos alunos das duas escolas, que recitaram: Augusto Câmara, "Meus Companheiros", "A Abóbora e a Boiota" e "Aproveitai o Tempo"; Alberto Cardoso, "As Ventagens do Saber" e "O Prior e o Defunto"; Nilo Leuenroth, "A Mulher Teimosa" "Antonio" e "A União"; Americo de Almeida, "O Garoto e o Mestre-Escola", "A Raposa e as Uvas" e "O Macaco Decla-

mando"; Luiz Martinho, "O Gil"; Florencio de Almeida, "O Amanhecer"; Alexandre Martins, "O Ninho" e "O Alfabeto"; Judite Amato, "Os Cinco Sentidos e a Mentira; Ofelia Amato, "Não saber ler; Bruno Bertolaccine, O Cavador e Um Monstro; Catarina Bari, Sombra; Domingos Passos, Confissão; Antonieta Moraes, O Orgulho da Agua e As Fombas; Lucilla Haas, Papail Mamã; Ernesto Tozzatto, As Ovelhas; Marcelina Bari, Quadrinhas; Elisa Santiago, Canto da Manhã; Francisco Tognoli, O Dia; Edmundo Scala, Homini-Lupus e Na Aldeia.

O interessante dialogo Brójairinho foi desempenhado por Ernesto Tozzatto e Antonieta de Moraes.

O festival foi encerrado com o canto do hino A Instrução, seguindo-se logo uma bela conferência pelo professor Adelino Pizzo, da Escola Moderna N.º 2.

A quermesse, a este tempo (pouco menos de meia noite) já tinha sido exgotada até á ultima prenda.

O baile, então, teve começo para satisfação de tantos rapazes e raparigas que não pensam noutro prazer em sua vida.

..

Dando esta noticia, cumpre-nos agradecer a dedicação da comissão auxiliar, que se compunha de Humberto Iartelli, João Mineiri, Domingos Conforte, Henrique Tognoli, José Romero e Manoel Garcia bem como a todos que tão gentilmente concorreram para o brilhante êxito de nossa festa.

..

Atendendo o pedido feito pela referida comissão, enviaram prendas para a quermesse as seguintes pessoas: João Casadei, quatro copos e um vaso; Francisco Tognoli, um belo cofresinho de madeira; Lucilla Haas, uma lata de goiabada e uma garrafa de licôr; João Crociatti, uma garrafade ho-

Escola Moderna n. 1 — Rua Saldanha Marinho, 66.
SÃO PAULO-Belemzinho

AULAS DIURNAS E NOTURNAS para menores e adultos de ambos os sexos

Escola Moderna N. 1

Exercícios Escolares

landina; José Dias, duas latas de sardinhas, uma de marmelada, duas canetas, dous lapis, quatro caixas de fósforos e seis charutos; Edmundo Scala, um copo dourado; Miguel Tramonte, seis charutos finos; Amélia de Jesús, um lavabo e um copinho; d. América Belfort, dois vasinhos com flores artificiais; Laura Borges, uma leiteira de vidro azul; Gumeinda Gonçalves, uma garrafa de rum; Francisco Morelli, uma garrafa de vinho do Porto; Rodolfo Moretti, um aparador de madeira torneado e envernizado; Pereira & C.^a, um cachimbo de madeira; Antonio Orellana, um sapatinho para criança; José Ramos, um par de sapatinhos de veludo para senhora; Papelaria Chiodi, uma locomotiva (brinquedo para creanças) Luis Alfano, uma lata de marmelada e uma de uvas em conserva; Miguel Prieto, um exemplar do livro Breviario; Antonieta Moraes, dous pares de chicanas fantasia; Inês Krausk, dous copos fantasia; Joaquim de Carvalho, duas saleiras e dous bonitos pratinhos de vidro; Victor Minieri, uma garrafa de vinho velho, do Porto; Edmundo Mazzone, uma garrafa de xarope; Pedro Passos, uma saleira; José Monteiro, um copo fantasia; Joaquim Moreira Jasteiro, uma garrafa de vinho do Porto; d. Maria das Neves, uma compoteira de vidro azul; Livraria Moreira, um bausinho de folha e um botesinho (brinquedo para crianças); José Marques da Silva, uma cesta para pão; Coli, 59 doces diversos; José Sanz Duro, 16 maços de cigarros; José Libero Baraldi, quatro esculturas alegóricas; Antonio Pereira da Silva, 12 fasciculos para propaganda; Palmira Lopes, uma lata de marmelada; Orlando Caravieiro, uma garrafa de rum; Humberto Iartelli, um par de vasos de gesso; d. A. Carlota Chiodi, uma lata de conserva; Jacomo e Pasqualini Romêlo, tres copos grandes e tres pequenos; José Santiago, um vidro de perfume e um tinteiro; José Cerruti, quatro garrafas de finos licores; Catarina, Marcelina e Vicente Bari, 4 garrafas de superiores licores; João Civile, duas gravatas de seda.

..

Auxiliaram na passagem de bilhetes os cidadãos Adolfo Bertolaccine, Domingos Conforte, Vitor Mamana, João Cesari, Jacinto Dalvechio, Pasqual Defrati, Humberto Iartelli, José Romero Castilhos, Oscar Marques, João Minieri, Eduardo Ciccone e Primo Tonzo.

Na nossa Escola se realizam exercícos de composição e descrição, que são dados aos alunos, gradualmente, todas as semanas, afim de que eles aprendam, de modo prático, a escrever os seus pensamentos, a redigir cartas e a fazer descrições de objectos com observancia da devida ordem classificativa e emprego de pontuação precisa.

Para que os leitores se possam aquilatar do valor destes trabalhos, publicamos nesta secção alguns destes exercícos:

Descrição

NOSSA VISITA A' ESCOLA N. 2

Sábado, dia 20 de junho de 1914, nós fomos visitar á Escola Moderna N. 2, daqual é professor Adelino Pinho. Saimos daqui a uma hora, desceimos á rua Saldanha Marinho e pegámos a Avenida Celso Garcia. Nela vimos dous carrileis grandes de caros para encanamento de gaz e mais dous pequenos, de arame grosso, para a rede eléctrica. Eu vi também uma preta tocando viola na mesma avenida.

Depois chegámos ao jardim da Concordia e vimos o teatro Colombo. A' frente d'ele vimos hellos anúncios de fitas cinematográficas. Dall nos dirigimos á Escola Moderna N. 2. Nela nos demorámos até ás duas e meia. Fomos bem recebidos.

Os meninos de lá recitaram e cantaram e nós também fizemos a mesma cousa. O Professor Adelino Pinho tambem recitou e nos fez uma saudação. Na volta o Carlos Lampo descontentou ao nosso professor, por que brigou com um pobre menino que estava distribuindo anúncios na rua. Foi bom o passeio. Eu gostei de ouvir os cantos e recitativos daqueles colegas.

PEDRO G. PASSOS

UM PASSEIO Á MARGEM DO TIETÉ

No sábado, dia 6 de março, nós nos reunimos todos ás 7 horas da manhã na nossa Escola e cantámos os hinos "A Mulher" e o "Primeiro de Maio". Depois meia hora saimos, e descemos a rua Catumbi, tomámos 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 os troncos da taquara se chamam rizôna e que esses troncos caminham debaixo da terra. Ao chegarmos ao rio Tieté vimos barcas dentro e fóra do rio. Um menino estava nadando vestido de calças no meio do rio.

Vimos as barcas no meio do Tieté e também uns meninos caçarem peixes. Depois brincámos de Caracol e Seranda-Serandinha. O João Bento, o Bruno, o Ernesto, o Carlos Chiesa e o Abilio Bento recitaram. Na ida vimos um cavalo morto e o Miniere botou flores em cima d'ele. 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 pegámos tambem taquaras de bambú. O Abilio Bento fez um estoque para mim. Na ida e na volta nos sentámos em cima diun ventillador de exgôto. Chegámos á 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

UM PASSEIO AO JARDIM DA LUZ

Terça-feira, dia 14 de Julho de 1914, nós fomos ao Jardim da Luz. Saimos ás 11 e meia e chegámos lá ao meio dia e meio. Aí bebemos agua e tomámos lanche.

Depois, quando chegaram as meninas e os meninos da Escola Moderna N. 2, nós fomos ver os peixinhos, os macaquinhos, a águia, os passarinhos e as araras.

ANTONIETA MORAIS.

NOSSO PIQUE-NIQUE

Domingo nós fomos á Penha fazer um pique-nique. Nós fomos só em numero de 12 entre meninos e meninas. Lá nós brincámos de balanço, em cima de uma arvore que estava pendida para o chão, comemos nosso lanche em baixo, na sombra e nos divertimos muito. Brincámos de pegador, cantámos e recitámos. A' festa também foram alguns dos alunos da Escola N. 2.

VIRGINIA CESARE

Epistolares*São Paulo, 24 de Outubro de 1914.*

Amigo Manoel Huche.

Saudações.

Como vae V. de saúde? E de trabalho? Bem, não é verdade? E' só isso que lhe desejo. Nós nos lembramos de V., que foi sempre um companheiro digno de nossa estima.

Aceite um amistoso abraço de seu amigo

PEDRO PASSOS

S. Paulo, 15 Agosto de 1915.

Sr. Vicente:

Peço-lhe o favor de me mandar hoje á minha casa, sita á avenida Celso Garcia, N. 361, um par de botinas N. 39, um chapéu N. 5 e um guarda-chuva superior. Quero' saber o preço de cada objéto para eu lhe fazer o pagamento á vista.

Seu amigo

JOSÉ ORLANDO CARAVIERI

S. Paulo, 10 Agosto de 1915.

Sr. João Casadei.

Peço-lhe o favor de me mandar hoje á minha casa, sita á rua Visconde de Paranaíba, N. 439, um chapéu preto, N. 3, meia dúzia de colarinhos brancos; de linho, 3 camisas de linho e um par de botinas de qualidade superior. Subscreevo-me com toda estima e consideração

Seu amigo

JOSÉ PINHEIRO DIAS

Exercícios vários

Além dos já publicados, fazem também os alunos exercícos preliminares de descrição, diante de objetos que lhes são expostos na aula, ou em suas casas, os quais depois são criticados pelo professor.

Aí vão, para conhecimento dos leitores, os seguintes:

Estou vendo um caderno de tamanho regular, quadrado, em bom estado de conservação, cor de rosa, novo, de qualidade regular; uma caixinha de pílulas, pequena, redonda, em bom estado de conservação, cor de rosa, velha, de boa qualidade; uma caneta, de tamanho regular, comprida e roliça, em mau estado de conservação, cor amarela com anéis pretos, velha, de boa qualidade; um tinteiro pequeno, quadrado, em bom estado de con-

servação, azul, velho, de boa qualidade; uma canéca de tamanho regular, de forma redonda e cilíndrica, em mau estado de conservação, cor branca, de boa qualidade, velha; um estojo para lapis e canetas, de forma cúbica, comprido, em bom estado de conservação, cor amarela.

BRUNO BERTOLACCINE

Eu estou vendo na sala de aula um banco e em cima dele uma maringue quebrada, um despertador com a corda quebrada, uma pedra ve'lha, um par de punhos velhos, uma pedra mármore, um mata-borrão sujo, um livro intitulado Ciências Físicas, um tinteiro vasio, um pedaço de giz, um caderno de cópia cor de rosa, quadrado e um caderno de português.

JOSÉ MONTEIRO

Na sala de aula: Estou vendo sobre uma caixa, uma tesoura, uma navalha, um livro chamado História do Brasil, um livro chamado Dicionário do Brasil, uma pedra, uma aritmética, uma faca, uma pedra mármore, uma tampa de tinteiro, uma garrafa, uma caixinha de pênas, um apagador, uma Geografia da Infância, um saca-róliba, o jornal "A Voz do Trabalhador", duas folhinhas, um quadro-negro, cinco mapas, um globo terrestre, um quadro com o retrato de Francisco Ferrer, um armário, uma mala, dois papelões e uma lata vasia.

EDMUNDO SCALA

Estou vendo em minha casa um saco de farinha de trigo, uma mesa, quatro camas, tres latas de boláchas vasia, um baú, uma prateleira, uma cômoda, uma máquina de costura, um lavatório, dois cabides, dois relójos de parede, um berço, meia dúzia de cadeiras, um balaio, um balde cheio de água, uma porção de lingulça, um saco de pão e meia dúzia de folhinhas.

ERNESTO TOZZATO

Estou vendo do interior de minha casa uma janela, um quadro, três folhinhas, um cabide, quatro araras, duas portas, um pacote de fósforos Canta-Galo, uma lamparina, quatro sacos de palha de milho, seis cadeiras, um armário, três relójos, dois caixotes, uma garrafa, de azeite para lamparina, uma caixa de crochês, quatro pombos, um garraão, uma vela,

um saco de farinha de trigo, um jornal intitulado "O Estado de S. Paulo" e duas botinas.

ANTONIO TAVARES

Eu vejo um relójo espertador, um par de punhos, uma maringue, um copo, uma pedra mármore, quatro cadernos, um livro, um envelope, um lanche, um berço e uma pequena Geografia da Infância.

JOSÉ MARQUES DA SILVA

Eu estou vendo de dentro de minha casa uma folhinha, um espelho, uma porção de cadeiras, um guarda-louça, um guarda-roupa, uma mesa, um jarro, uma cama, uma lata de açúcar, uma lata de óleo, uma cesta de lanche, um relójo, uma boneca, um bebê, um limão, uma cômoda, um vaso, uma janela, um litro de leite, uma garrafa, um garraão, uma caneca de leite, uma máquina de costura, uma barrica, uma porta, um cachorrinho, um par de punhos, uma tesoura, um fogão, uma toalha para mesa e uma latinha com botões.

CATARINA BARI

Vejo sobre um caixão uma caixa de fósforos, um despertador, um vidrinho de pílulas, uma almo-fadinha para tinta de carimbo de borracha, uma caixinha de pílulas, um livro velho, uma navalha, uma tesoura, um parafuso, dois vidros de tinta, sendo um quadrado e um redondo e uma lata de tinta para carimbo de borracha.

VICENTE CUONO

Vejo sobre o banco um par de punhos brancos, um copo, uma maringue, um relójo, um envelope, um pedaço de pedra mármore, um livro velho, estragado, um maço de cadernos, sendo dois deles cor de rosa, um verde e um azul, uma geografia, um lenço branco e um lanche.

JOÃO CASADEI

Vejo sobre um caixão o jornal chamado "A Voz do Trabalhador", um relójo, um copo, uma tampa de maringue, uma pedra mármore, um vidrinho de pílulas, uma caixinha de pastilhas, um par de punhos, um livro de História do Brasil, um pausinho e uma latinha de tinta para carimbo de borracha.

JÁCOMO ROMOLO

O INICIO

A luz despica as trevas

Publicação Mensal

A razão emancipa as consciências

ORGAN DOS ALUNOS DA ESCOLA MODERNA N.º 1

S. Paulo—Brasil

19 de AGOSTO de 1916

Num. 3

O Início

Sai hoje, após tanto tempo, o terceiro número de nosso modesto jornalzinho. Mas a culpa da demora, como os leitores já sabem, não é nossa. E' ainda uma das consequências da crise, que tudo estraga nestes tempos. O papel está caro e o arame não dá para tanto. Assim, pois, que remedio? E' a gente fazer o que pôde. Depois não é só O INICIO que sofre. Quantos jornais não há por aí, que hoje não podem manter regularidade na publicação? Demais, O INICIO, apesar de serio, é jornal de crianças, e as crianças, como é sabido, não têm dinheiro para muita coisa.

Todavia, ainda assim, O INICIO sai agora e continuará a sair sempre que possa, conservando a mesma feição e o mesmo espirito.

Feito por meninos e para meninos, fará o possível para edificar os jovens corações de seus leitores, estimulando-os para a virtude e para a conquista do bem estar e da felicidade na terra.

E isso, caros leitores, já não é pouco nestes tempos em que o militarismo tende a dominar as nações levando-as umas contra outras numa fúria insana.

O INICIO já está em seu terceiro número, e agora promete sair com regularidade.

E esse é o nosso desejo.

A REDACÇÃO

Emquanto houver escravos, não de existir as guerras. Emquanto houver imperadores, reis e príncipes, a paz é uma quimera.

(Do Livro da Paz).

EXERCÍCIOS DE

DESCRIÇÃO

Passelo á Caixa d'agua

Sábado, dia quatro de setembro, nós fomos á caixa d'agua. Primeiro, na nossa escola, cantámos os hinos «A Mulher e as Criancinhas». Depois saímos; quando eram onze horas, e fomos pela rua Saldanha Marinho até á rua Visconde Parnaíba e depois subimos a rua João Bueno. Quando estavamos mais acima vimos gafanhotos grandes e pequenos. Pegámos tambem flores bonitas, botões de rosas e umas flores rixas. Na ida e na volta vimos vacas e cavalos. Quando chegámos á caixa d'agua demorámos um pouco a achar seixinhos e enquanto isso o nosso professor foi procurar o guarda, que nos abriu o portão. Entrámos todos lá dentro. Quando entramos, ele disse a cada um de nós que não bulisse nas suas flores. E começámos a passear por entre as flores bonitas que tinha. Depois nós estavamos com sede e o professor chamou a menina que nos guiava pediu-lhe uma caneca para nós bebermos agua. E ela foi e trouxe um copo e nos deu agua a nós todos. Depois nós viemos embora. Na volta vimos um bezerro morto e os corvos todos perto dele. E viemos embora para a escola, onde chegámos quando faltavam 15 minutos para as duas horas. Aí o professor nos deu o O INICIO e fomos contentes para nossas casas.

Escola Moderna n.º 1.

São Paulo, 14 de setembro de 1915.

EDMUNDO MAZONF

EXPEDIENTE:
"O INICIO"

Órgão dos alunos da Escola Moderna N. 1
Saê quando pôde, por subscrição voluntária.

Redacção: Rua Saldanha Marinho, 66,
São Paulo—Brasil

**Escola Moderna n. 1**

Acham-se nela matriculados os alunos, que frequentam as seguintes classes:

AULA DIURNA

1.º ano a — Francisco Morelli, Victor Minieri, Lourenço Minieri, Vicente Bari, Joaquim de Carvalho, Ildefonso Dantas, Isabel Gregorio, Laura Borges, Gumercinda Gonçalves, Amélia de Jesus, Maria da Cruz, João de Sarea, Rafaela, Maria e Nanina.

1.º ano b — Manoel Tavares, Lucilia Haas, Francisco Tognoli, Marcelina Bari, Elisa Santiago, João Olivio, João Crociatti, Domingos Passos e Otávio Leme.

2.º ano — Abel Tozzato, Antonio Tavares, Edmundo Scala, Catarina Bari, Manoel Rodrigues, Eugenio Ramos e João Bianchini

3.º ano — Edmundo Mazzone, Antonieta Moraes, Bruno Bertolaccine, João Monteiro e Pedro Passos.

AULA NOTURNA

Secção masculina. — Acham-se matriculados nas diversas classes os alunos: Joaquim Moreira Jasteiro, Jacomo Rômo'o, Pasqualino Rômo'o, Vicente Cuono, Orlando Caravieri, João Casadei, José Marques da Silva, José Pinheiro Dias, José Romero de Castilhos, Martin Schiavetti, Luiz Cardoso, Luiz Arais, Agdão Maria Rodrigues e Manoel Fonseca Junior.

Secção feminina. — Nesta secção, que foi iniciada este mês, acham-se matriculadas as meninas Palmira Lopes, Palmira Vieira, Adalina Toffoli e Rosa Favaron.

"O Início"

Concorreram para a publicação do presente órgão as seguintes pessoas: Prof. José Jubert, que dirige a Escola Moderna de Baurú, 6\$000; Abilio Bento, \$200; Edmundo Mazzone, \$600; Pedro Passos, \$600; Antonieta Galiano, \$300; Antonieta Moraes, \$200; Domingos Passos, \$100; Bruno Bertolaccine, \$200; Virginia Cesare, \$400; Sargento Albano, \$500; — Total 9\$900.

Ensino racionalista em S. Paulo

De certo tempo a esta parte se tem notado que o ensino racionalista se está desenvolvendo em S. Paulo, tanto na capital como no interior.

Assim é que a despeito da crise, cujas consequências se têm manifestado desastrosamente, há iniciativas que vingam e permanecem, produzindo frutos relativos á possibilidade do momento. Tais são, por exemplo, as que se referem á instrução da infancia proletária.

Duas escolas há mantidas pela "Sociedade Escola Moderna de S. Paulo" e uma sustentada por uma coluna de propagandistas do racionalismo, os quais têm desenvolvido louvável actividade.

Nas sedes dessas escolas se realizam periodicamente, todos os meses, sessões instrutivas e de propaganda, cujo programa consta de palestras pelos respectivos professores, cantos de hinos e recitações de poesias pelos alunos.

E esta é uma importante obra realizada pelas nossas escolas.

No interior, também, já se vai fazendo algum trabalho nesse sentido.

Não, porém, em muitas partes. Mas, para prova de que é possível de desenvolver essa obra, basta dizer-se que Baurú possui uma Escola Moderna, que funciona regularmente, contando mais de um ano de vida e que em

Candido Rodrigues existe outra, que é a mais antiga, todas, relativamente, bastante aproveitáveis.

Á frente da primeira destas se acha o prof. José Jubert e da segunda Elvio Nervi, que tanto se esforçam no desempenho de sua ardua tarefa.

Oxalá os propagandistas dessa grandiosa obra de regeneração social tenham imitadores!

BALANCETE

O rendimento líquido da festa, como se pôde ver pela leitura do balancete abaixo publicado, foi o seguinte:

Receita:

Rendimento da	113\$000
quermesse	20\$000
Idem do leilão	117\$000
Bilhetes pagos	

Total 250\$000

Despeza:

Aluguel do Salão	70\$000
Oberdank	47\$000
Orchestra	20\$000
Impressos	19\$000
Diversas despezas	

Total 146\$000

Resumo:

Entrada	250\$000
Despeza	146\$000
Saído	104\$000

Escola Moderna N. 2

Rua Oriente, 139 — Proximo á rua Miller (Braz)

Ensino primario intuitivo e racional para crianças de ambos os sexos de 6 a 12 annos

Aulas diurnas das 11 ás 4 da tarde para crianças de ambos os sexos. Mensalidade: 3\$000 para os principiantes, e 4\$000 para os adiantados. Aulas nocturnas para os adultos, das 7 ás 9 da noute, mediante mensalidade, que se combinará.

Escola Nova

INSTITUTO DE INSTRUCCÃO E EDUCACÃO PARA MENORES E ADULTOS DE AMBOS OS SEXOS

Scientificamos ás familias residentes nos bairros da Moóca, Braz e Cambuey que se acham abertas as matrículas para os CURSOS PRELIMINARES

Constituidos pelos 1.º, 2.º, 3.º e 4.º annos

AULAS DIURNAS—Horario das 11 e 30 da manhã ás 4 da tarde.

Mensalidades: 1.º anno 3\$000; seguintes, 4\$000.

AULAS NOCTURNAS—Horario das 7 ás 9. Mensalidades: adultos 5\$000; menores, 4\$000.

As aulas acham-se funcionando regularmente. RUA DA MOÓCA, 292-A sob.

J. AUGUSTO FERREIRA Encaderna Livros Impressos de qualquer tamanho.

PREÇOS MODICOS — RUA REDEMPÇÃO, 6 (4.ª Parada)—SÃO PAULO

EXERCICIOS EPISTOLARES

São Paulo, 6 de Março de 1916.

Meu amigo Guilherme
Saudações.

Peço-lhe o favor de me mandar pelo portador deste, meu colega Domingos, o meu guarda-chuva, que ai deixei ficar atraz da porta da sala.

Ele é preto, com o cabo torto, niquelado de branco, tendo o desenho da cabeça dum cavallo.

Pelo favor me confesso antecipadamente agradecido e subscrevo-me com estima e consideração

Seu amigo

JOSE' MONTEIRO (12 anos)

São Paulo, 8 de Junho de 1916.

Sr. Guilherme S. G.
Saudações

Peço-lhe o favor de me mandar á minha casa, sita á avenida Celso Garcia n.º 362, um chapéu preto n.º 3/2, um terno de roupa preta n.º 38, uma ceroula branca, um par de meias e um par de botinas n.º 36. Quero que me mande o preço dos objetos para eu lhe fazer o pagamento á vista.

Subscrevo-me com estima e consideração

CESAR CAVASSI (11 anos)

São Paulo, 10 de Agosto de 1916.

Amigo Miguel Bueno
Saudações

Ontem, quando fui visitar-lo, deixei atraz da porta da sala de visitas, o meu guarda-sol. Ele é de qualidade superior, de seda preta, com o cabo de prata, tendo em cima dois anéis de ouro. Peço-lhe o favor de m'o guardar até que lá vá busca-lo.

Subscrevo-me com estima e consideração, agradecido

Seu amigo

NILO (11 anos)

São Paulo, 12 de Agosto de 1916.

Meu amigo Silvio Bortolo Santos
Saudações

Quinta feira, quando fui visita-lo deixei ficar, por esquecimento, encostado á cadeira, onde me sentei, o meu guarda-chuva. Ele é novo, de pano de seda preta, com o cabo prateado, tendo um castão dourado.

Peço-lhe o favor de m'o guardar até eu ir lá busca-lo.

Sou seu amigo

EMILIO GALANTE (12 anos)

Dentro de uma farda não há lugar para um coração.

RECRUS

EXERCICIOS VARIOS

A GUERRA EUROPEA

Um destes 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 os burguezes de todas as classes, que são os causadores desta monstruosa catástrofe, na qual tantas pessoas inocentes morrem deixando suas familias num mar de tristeza e desconsolações, como por exemplo acontece as familias desses que foram d'aquele para aquelle tremendo matadouro. Dixeram aqui mulheres e filhos na mais espantosa das misérias. E porque? Para que? Para defenderem o que? — Nada!... Sómente para morrerem como cães naquelle matadouro infernal, onde secumbem milhares e milhares de seres humanos por causa desses vagabundos de que já te falei.

E' esta a minha opinião.

S. Paulo, 9 de Agosto de 1916.

JOÃO BONILHA (16 annos)

CARTA SOBRE A GUERRA

Meu querido amigo Joaquim
Saudações

Recebi a tua carta pela qual me pedias que eu te dêsse a minha opinião dizendo se obrarias bem ou mal indo para a guerra servir os barrigas cheias. Meu amigo, o que eu te digo é para não ires, porque tu tens a tua familia, na qual deves pensar e não na patria, que não te dá de comer se tu não trabalhares. E' por isso que eu acho melhor que tu não vás. E assim viverás socogada mente ao pé de teus pais, e não os deixarás tristes. Pois tu bem sabes quanto eles sofreram para te sustentar até essa idade. E agora, que estás em uma idade propria para deixar a tua familia contente, queres seguir para o matadouro, sem saber se tu voltarás ou não! E por isso eu penso que não deves ir. Assim nós poderemos nos divertir e viver porque a patria não interessa nada a nós.

LUIZ CARDOSO (19 anos)

+++++

O CAVALO

O cavalo é um animal, porque é um ser vivo, sensível á dor e ao prazer, que se move por si em busca do proprio alimento; é vertebrado, porque mama em pequeno; é herbívoro porque se alimenta de herva; é paquiderme, porque é herbívoro, tem ossos, estomago simpies, pele espessa e não ruma; é domestico e util, porque se deixa amansar pelos homens, a quem ajuda no serviço do campo e de viagem.

São Paulo, 2 de agosto de 1916.

EDMUNDO MAZZONE (10 anos)

+++++

TOMADA DA BASTILHA

Realizou-se no dia 14 de julho, uma festa escolar na Escola Moderna n. 1. Começou a festa ás 7 1/2 horas e terminou ás 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 calculos pelo sr. dr. Leopoldo Guedes que falou sobre o tema — *O numero e sua applicação pratica.*

Ao terminar falou sobre a data historica o nosso prof. João Penteadó.

S. Paulo, 24 de julho de 1916

JOÃO BIANCHINE (14 anos)

Escola Moderna n.º 1.

Avenida Celso Garcia, 262

Acham-se nela matriculados:

Aula diurna

Tereza Sguardo, Urbano Urbane-
Caetano Casela, Lidia Tuli, Ida Rig-
hetto, Sara Rosa Lopes, Joaquim de
Amorim, Eugenio Cavassi, Antonina
Parentes, Antonio Silva, Persio Pre-
vedelo, Jose Ferreira Orestes Biorcatte,
Luiz Vicente, Brasilina Mazzine, Al-
zira Tura, Alcides Ribeiro de Castro,
Loudres Ribeiro de Castro, Acacio
Guedes, Dina Galante, Renato Galan-
te, Georgina Diniz, Fortunato Picolotte,
José Monteiro Cortez, João Crociante,
Emilio Galante, Cesario Cavassi, Mi-
guel Bueno, Guilherme Sanchez, Ra-
faela Marques, José Cardoso, José
Marascalchi, Ernesto Tozzatto, Ed-
mundoMazzone, Nilo Leuenroth, Ca-
tarina Bari, José Monteiro, Bruno
Bertolaccine.

Aula nocturna

Pedro Battarine, Bertina Corrêa,
Vicencia Riso Jorge de Godoi,
Valeriano de Oliveira, João Pivet-
to, Joaquim Moreira Jasteiro, Luiz
Cardoso, João Bonilha, Sante Tu-
nholi, Antonio Andreghette, João
Tura, Julio Santara, Leopoldo Ruiz,
José Rodriguez, Alfredo Duarte Bar-
do, Manuel Ribeiro, João Bianchina
e Tarquinio Zaccarelle.

**

Acham-se funcionando as aulas do
Curso de preparatorio para artifices
e as do *demusica*, as quaes já tem re-
gular frequencia de alunos, tendo
por professores, respectivamente, os
srs. dr. Leopoldo Guedes e Alfredo
Avella

HOMENAGEM A FRANCISCO FERRER
RACIONALISMO HUMANITARIO

Hoje, dia em que se commemora o 9.º anniversario da morte do apostolo da Humanidade, justo é que, estampando seu cliché, traslademos tambem, para estas columnas, o seu magistral artigo, cuja leitura recomendamos a todos aquelles que desejem saber

quaes são os planos e finalidades da obra da Escola Moderna.

Elle-o:

«Quando ha seis annos tivemos o grandioso prazer de abrir a Escola Moderna de Barcelona, fizemos resaltar muito que o systema de ensino seria racional e scientifico. Primeiro que tudo desejamos advertir o publico que, sendo a razão e a sciencia antidotos de todo o dogma, na nossa escola não se ensinaria religião alguma. Sabiamos que esta declaração provocaria o odio da casta sacerdotal e que nos veriamos combatidos com todas as armas que costumam empregar essas pessoas que só vivem de enganos e hypocrisias, e tanto sabem abusar da influencia que lhe dá a ignorancia dos seus fiéis e o poder dos governos. Mas quanto mais se nos falava da temeridade a que nos expunhamos, pondo-nos tão francamente em frente da igreja imperante, mais alentos sentiamos para perseverar em nossos propositos, convencidos de que quanto maior é um mal e quanto mais poderosa é uma tyrannia, mais vigor se ha de empregar para a combater e mais energia se ha de gastar para a destruir.

O clamor geral elevado pela imprensa clerical contra a Escola Moderna, a que poderiamos dever um anno de carcere, prova-nos que acertamos na escolha do methodo de ensino e nos ha de dar a todos os racionalistas novos alentos para proseguir a obra com mais ardor que nunca e engrandecel-a, propagando-a até onde o nosso poder alcance.

É necessario advertir, sem embargo, que a missao da Escola Moderna não se limita ao desejo de fazer desaparecer dos cerebros o

preconceito religioso, porque se bem que este seja um dos que mais se oppõem á emancipação intellectual dos individuos, não conseguiriamos só com isso a reparação da humanidade livre e feliz, posto que se concebe um povo sem religião e tambem sem liberdade.

Se a classe trabalhadora se libertasse do preconceito religioso e conservasse o da propriedade, tal qual hoje existe; se os operarios julgassem como certa a parábola de que sempre terá de haver pobres e ricos; se o ensino racionalista se contentasse com diffundir conhecimentos sobre a hygiene, sobre as sciencias naturaes e preparasse sómente bons aprendizes, bons dependentes, bons empregados e bons trabalhadores de todos os officios, poderiamos muito bem viver, entre aitheus mais ou menos saos e robustos seguindo o escasso alimento que podem permitir os minguados salarios, mas não deixaríamos de nos encontrar, sempre entre escravos do capital.

A Escola Moderna pretende combater quantos preconceitos difficultem a emancipação total do individuo e para isso adopta o racionalismo humanitario que consiste em inculcar á infancia o afan de conhecer a origem de todas as injustiças sociaes para que, com o seu conhecimento possa logo combater-as e oppôr-se a ellas.

O nosso racionalismo humanitario combate as guerras fratricidas, sejam intestinas ou exteriores, combate a exploração do homem pelo homem, combate a relegação em que tem a mulher e combate todos os inimigos da harmonia humana como são a ignorancia, a maldade, a soberba e outros vicios e defeitos que têm dividido os homens em tyrannos e tyrannizados.

O ensino racionalista e scientifico da Escola Moderna ha de abarcar, como se vê, o estudo de tudo o que seja favoravel á liberdade do individuo e á harmonia da collectividade, mediante um regimen de paz, amor e bem-estar para todos, sem distincção de classes, nem de sexos.

1-0-307.

Francisco Ferrer y Guardia

FRANCISCO FERRER

Com os tempos que correm, em que só a morte e a destruição mostram despertar interesse e estimular energias, é de suppor que o apóstolo do racionalismo já esteja apagado na memória de muitos que se indignaram quando do seu fusilamento.

Mas, como após a tempestade succede a bonança, também esta guerra, por extensa que seja, por interminável que pareça, ha-de acabar, e, os homens de boa vontade, os espiritos esclarecidos, não deixarão de fazer surgir do somno do esquecimento essa figura de emérito educador que foi Francisco Ferrer e, o que mais interessa, fazer reviver a sua incomparável obra.

A Escola Moderna de Barcelona foi um monumento grandioso erigido por um paladino da instrução e da liberdade para felicidade e gloria das gerações novas.

O seu plano de conjuncto, isto é, os fins a que visava Ferrer com a sua Escola eram de triplice objectivo: escolar, familiar e social. Percebendo perfeitamente que a Escola não se pode isolar da vida social, que é antecedida e seguida pela vida familiar, concebeu a ideia de attrahir as familias ao conhecimento das modernas concepções sociaes, moraes e religiosas, instituindo cursos de hygiene e outros assumptos, para que as familias com suas ideias erroneas e antiquadas não fossem um empecilho, mas sim um incentivo á obra educativa que se propunha realizar.

A bibliotheca que publicou, espalhou jorros de luz em todos os cerebros que tiveram a dita de ler os livros que a constituíam e assimilal-os e comprehendel-os.

Claro que os espiritos superficiaes não comprehenderam, talvez, obra tão meritoria e de tão efficientes resultados para a libertação dos cerebros infantís que frequentaram sua escola. Mas que ella era realmente util, bem orientada e de resultados comprovados attesta-o o encarniçamento com que os jesuitas de solaina, e sem solaina, atacaram a Escola Moderna, e o espirito que a dirigia, não trepidando nem recuando, — que bandidos! — em pedir a cabeça do seu fundador como castigo de suas opiniões racionalisticas, de suas concepções educativas e da sua dedicação pelos filhos do povo. E isto prova que Ferrer foi um precursor verdadeiro, que poz o dedo na chaga e logo applicou o cauterio. E como premio de tantos merecimentos foi varado

pelas descargas dum pelotão de inconscientes soldados, e morreu bradando: «Viva a Escola Moderna»!

Pinho de Riga

A' GUIZA DE APRESENTAÇÃO

Apparece hoje, pela primeira vez, o *Boletim da Escola Moderna*, cuja publicação nos preocupava o espirito desde muito e só agora, sob a suggestão da data de 13 de Outubro, pôde tornar-se uma realidade.

E' certo que tem no presente uma feição bastante modesta, mas, também, não é menos certo que, apesar disso, não deixa de prometter-nos abundantes e saltares fructos. E' o que esperamos.

Demais, o tamanho das cousas, para nós, só tem valor e merecimento em relação ás virtudes e ás excellencias de suas qualidades. Assim é que, apesar da exiguidade de formato com que se apresenta, o *Boletim da Escola Moderna* poderá prestar valiosíssima contribuição para a obra de propaganda racionalista, que temos emprehendido, servindo de vehiculo para a disseminação das modernas correntes de ideias que tendem a rehabilitar a humanidade para a vida, redimindo-a e tornando-a livre e feliz.

E por isso, sob a influencia resultante da data historica que hoje commemoramos, e tendo como incentivo para o nosso encorajamento o valioso auxilio tão gentilmente prestado pelos homens livres — nos sentimos com força sufficiente para proseguir na tarefa que nos impuzemos, firmes, resolutos, na certeza de que a causa da Justiça, pela qual Ferrer pagára o tributo de sua vida, terá em breve completo triumpho, trazendo-nos como consequencia fatal e inevitavel, uma transformação social que possa corresponder ás aspirações de toda a Humanidade.

E feitas estas explicações, cumpre-nos o dever de agradecer a acceitação com que esta iniciativa foi acolhida por parte das pessoas que por idéas e sentimentos desejam cooperar para a diffusão do ensino e educação de accordo com o methodo racionalista — promettendo-lhes, da nossa parte, a regular publicação de nosso *Boletim*, todos os mezes.

A Redacção

A ESCOLA

A Escola, com raras excepções, até aqui, tem sido um instrumento de exploração religiosa, dirigida, protegida e inspirada por padres, frades e cateriva de ambos os sexos, com o intuito evidente de corromper o espirito da humanidade e desviar-o do caminho do progresso, sustentando indefinidamente o dominio dessas chagas damminhas que são verdadeiras peias moraes e intellectuaes para a marcha ascendente do progresso. Este methodo escolar vigorou unico, sem concorrência de algum outro durante seculos e todas as seitas religiosas aproveitaram do chavão da instrucção para chamariz das massas, e como instrumento para inculcarem, no espirito das mesmas, aquellas formulas proprias a manterem o estado social que as castas directoras apeteçiam.

Mais tarde, quando o poder politico quiz sacudir o jugo religioso, isto é, sobrepor-se á egreja e conservá-la como subordinada e aliada, todos os estados do universo tomaram como cavallo de batalha a instrucção popular, o derramamento da instrucção, a construcção e abertura de escolas, o preparo de professores aptos e não já os sacristães como nas priscas eras, a instrucção civica, os direitos e deveres dos cidadãos, a instrucção militar desde os tenros annos, etc., etc. E, como resultado deste carinho pela instrucção, ahí temos a Alemanha que nos fornece o exemplo mais estrondoso, mais gritante e clamoroso do interesse que move os partidos politicos á conquista da Escola.

Como veem, em nada se diferenciam estes dous methodos, nem no systema nem nos resultados. A egreja por obra e graça de deus e do espirito santo, não houve mal que não causasse nem calamidade em que não lançasse a pobre humanidade: ateou guerras; deu origem á inquisição, que queimou, calunhou, perseguiu e desgraçou tantos milhões de criaturas; sempre aconselhou obediencia e resignação aos fracos quando diante dos fortes e, recolhendo os despojos de suas victimas, enriqueceu-se, ficando senhora do universo emquanto a humanidade jazia escrava, miseravel e confundida com a lama do chão.

O Estado apoderou-se da Escola e é inutil fazer-lhe o processo. Esta guerra, a mais terrivel, calamitosa e desgraçada das guerras, é obra da Escola ao serviço do Estado.

Pois bem: a estas escolas que só preparam para a morte oppoz Ferrer a sua Escola Moderna que preparava para a vida. Com a su

Escola propunha-se educar as gerações infantís em principios inteiramente novos, em bases completamente racionalisticas, em conhecimentos concretos. Uma educação despida de preconceitos, alheia á moral corrente do venha a nós, baseada nos factos e phenomenos naturaes, na observação e na critica racional.

Nada de formulas feitas, mas o alumno mesmo ser levado a descobrir o phenomeno, a causa ou a lei natural a que obedece. Não a apologia deste estado social, mas a critica das instituições e a demonstração de que são um obstaculo á felicidade do povo e d'ahi a necessidade de as aniquilar.

E porque teve esta ousadia de contrariar as instituições de dominio e de escravisação, mataram-no!... — Honremos sua memoria!

Adelino de Pinho

VARIAS NOTAS

A festa em beneficio desta escola, que devia realizar-se na nossa séde, no dia 14 de Setembro, foi transferida, á ultima hora, para o dia 15, á noite.

Deu motivo a isso, o facto de não se ter mencionado o baile no programma, que deixou de attrahir as pessôas que amam á dansa sobre todos os outros divertimentos.

Mas, afinal, no dia 15, como o era de esperar-se, a festa esteve esplendida, tomando parte no desempenho do programma a bem afinada orchestra "Barba Azul", que executou bellas peças de seu repertorio, e os companheiros Vicente Amodio e João Bonilha, que recitaram bellas poesias.

Devido a transferencia, deixaram de comparecer as senhorinhas Rosa, Catharina e Joanna Musitano, filhas do nosso companheiro Antonio Musitano, que deviam tomar parte na execução do programma.

Fizeram parte na commissão os companheiros José Ferreira da Costa, Gildo de Oliveira, Antonio Musitano e João Aulucci, que gentilmente prestaram seu concu so.

A festa deu um resultado liquido de 50\$000 em beneficio da escola.

O Syndicato de Resistencia dos Laminadores de S. Caetano resolveu, em assembléa realizada em Agosto deste anno, dar um auxilio de 10\$000 mensaes para a manutenção da Escola Moderna.

Sabemos mais o que o mesmo syndicato pretende crear uma escola racionalista para a instrucção e educação dos filhos dos compa-

SALVÉ, 18 DE MARÇO!

A historia de um povo, como a da humanidade, tem capitulos illuminados, palpitan-tes de vida, em que vemos todo um passado reflectir-se na actualidade e atravessar o es- paço e o tempo, perpetuando a memoria dos heroes cujos nomes constituem o mais justo motivo de orgulho para a moderna civilisa- ção e cujos exemplos sublimes de virtude nos servem de norma no presente.

E' assim, pois, que hoje, dando largas á imaginação, vemos desdobrar á nossa vista, como em fitas cinematographicas, o panora- ma estupendo da Communa de Paris com to- das as peripecias no desenvolvimento das freamas revolucionarias, que, embora subjecti- vamente representadas á nossa imaginação — tomam corpo e se avolumam á proporção que nos deixamos arrebatados pelas correntes do pensamento revolucionario que se remon- ta constantemente ao passado em busca de conforto e estímulo para as nossas reivindi- cações do presente; é assim que as nossas almas hoje, aurindo naquellas fontes crysta- linas a pureza de todos os pensamentos de amor e de justiça, e experimentando as eleva- das sensações de enthusiasmo nellas contidas — não podem resistir ao desejo de externar as manifestações do que sentem nem escon- der o jubilo que as domina, vibrando harmo- niosamente todas as suas fibras na palpi- tação de um sonho de bem-estar, prestes a converter-se na mais esplendida realidade!

Sonhadores, utopistas! Digam o que qui- zerem os conservadores. A verdade, porém, é que os factos ali estão a desmentil-os.

O ideal despontado na Communa de Paris, depois de uma série de annos, agora se evi- dencia de novo, triumphante e bello, lá pelas bandas da Russia, que acaba de accordar, deixando as convulsões do pesadelo tsarista para se entregar a uma vida nova e feliz.

E' esse acontecimento que nos encoraja, é esse facto grandioso que nos enthusiasma, que nos impulsiona a palavra, aureolando- nos de esperanças e enchendo-nos de fé no futuro da Humanidade, que hoje comemora uma das mais gloriosas datas da sua historia.

E qual de nós, hoje, não terá a illusão de ver surgir d'entre as irradiações de nosso jubilo os *astros* luminosos dos martyres dos ideaes de liberdade e de justiça; qual de nós,

hoje, não se sentirá satisfeito ao ver que o exemplo dos heroes da Communa de Paris está sendo imitado com verdadeiro triumpho nesfes tempos; qual de nós, hoje, não enxer- gará, com os olhos da imaginação, as figu- ras legendarias e sublimes de uma Luiza Mi- chel, aquella heroína cujo verbo levantava após si as multidões num clamor de justiça e de liberdade em prol dos opprimidos; de um Blanchi e de outros tantos vultos gigantescos, muitos dos quaes pagaram com as proprias vidas a audacia de seu amor á causa da eman- cipação humana; qual de nós, hoje, emfim, não se sentirá estimulado para a luta pelo mesmo ideal redemptor, diante do que ve- mos lá pelas bandas nevadas da Russia mo- derna e dos exemplos de abnegação e de amor evidenciados por parte daquelles 30.000 communistas passados pelas armas em Ver- salhes e das deportações em massas para as inhospitas ilhas da Nova Caledonia?

Ninguém.

Tudo hoje nos convida á luta para a con- quista dos direitos da Humanidade, que de- pois da conflagração começa a agir, desper- tando para a vida. E' o que estamos vendo.

O presente e o passado, quando imagina- mos, dão-se as mãos, ligando numa cadeia de continuidade indefinida os acontecimen- tos multiseculares, que, na linguagem expressi- va da Historia, tomam o frescor do orvalho e o brilho das estrellas, para nos traduzirem a grandeza e a sublimidade de cada um dos martyres da redempção humana.

E elles parece que vivem, parece que nos falam mysticamente de todos os episodios das encenações revolucionarias da Com- muna, parece que se communicam connos- co, parece que nos assistem e nos encorajam em nossos trabalhos de propaganda no pre- sente! E então, olhando para traz e para diante, vemos pairar sobre nossas cabeças tres pontos de interrogação: Quem somos nos? Onde viemos? Para onde vamos?

E a nossa consciencia nos diz:

Somos os continuadores daquelles que nos antecederam na luta pela redempção da Hu- manidade: viemos do Passado e marchamos para a frente, certos da victoria, que nos sorri.

E assim, hoje, brademos:

Viva a Communa!

J. Penteado

A nossa obra

Apesar das difficuldades destes tempos, a Escola Moderna n.º 1 tem-se mantido com boa frequencia de alumnos, cujo numero, actualmente, em seus diversos cursos, attinge a 70 e tantos, inclusivé os de dactylographia, que se acha funcionando, com bom resultado, ha quasi um anno.

Apenas se viu embaraçada durante os mezes de outubro a novembro passados, no tempo da epidemia, porque, como as demais instituições de ensino, teve de encerrar suas aulas, temporariamente, pelo espaço desses dois mezes, soffrendo, por esse motivo, algumas difficuldades economicas.

E forçados pela circumstancia, tivemos que appellar para as associações operarias, lojas maçonicas e pessoas cujos sentimentos se acham identificados com a obra de propaganda racionalista, solicitando-lhes um auxilio e fazendo-lhes ver a dureza da situação, que, afinal, logo se modificou, normalizando-se de novo, em dezembro, com a reabertura das aulas.

E não foi em vão o nosso appello; porque vieram em auxilio desta instituição a Sociedade dos Laminadores de São Caetano e a Benemerita Loja Maçonica Eterno Segredo, de S. Carlos do Pinhal, contribuindo esta com 21\$000 e aquella com 30\$000, merecendo, por isso, os nossos agradecimentos.

E, por essa razão, foi suspensa a publicação de nosso *Boletim* mensal, cujo primeiro numero foi distribuido a 13 de outubro do anno passado, em sua séde, por occasião da comemoração á data anniversaria da morte de Francisco Ferrer, tendo recebido para esse fim o concurso de associações operarias, loja maçonica G. Marconi e alguns companheiros, que contribuíram em subscrição, voluntariamente.

Agora, porém, a nossa obra continúa, como sempre, em relativa prosperidade.

Assim é que hoje, ás oito horas da noite, em nossa séde, será celebrada uma imponente comemoração á data anniversaria da Communa de Pariz, na qual se realizará uma conferencia allusiva ao grandioso acontecimento historico.

Além das commemorações de acontecimentos historicos e de interesse social, também serão organizadas, em nossa séde, conferencias scientificas, tendo-se para isso convidado pessoas competentes, entre as quaes se nota o prof. Saturnino Barbosa, cujo talento já todos conhecem.

A PASSOS LARGOS (*)

Incontestavelmente o ideal que custou a vida ao heroico fundador da Escola Moderna, caminha, a passos largos, para a sua completa realização,

Ninguem que queira ser verdadeiro pôde contrariar esta nossa justificavel opinião. Os acontecimentos de que o mundo tem sido teatro nestes ultimos tempos, dizem bem alto o que estamos repetindo aqui, pondo-nos na doce expectativa dos ditos dias que hão de vir, quando raiar a sociedade nova. A guerra actual, consequencia inevitavel da monstruosa organização social em que vivemos, tem, inegavelmente, sido o factor principal desses acontecimentos e sel-o-á ainda de outros mais graves.

Para prova de como temos razão em pensar assim, não precisamos citar, um a um, os acontecimentos de que falamos, que são do dominio de todos.

Basta, para isso, falarmos na grandiosa revolução russa, na recente capitulação da Bulgaria e no casamento do principe herdeiro da Rumania, com uma mulher do povo.

Este facto ultimo, que parece não ter importancia para os que não reflexionam maduramente, significa muita coisa para nós revolucionarios.

Um principe herdeiro que, renunciando aos seus privilegios, se affeição a uma mulher que encontra na lama da rua, dá provas de que os sentimentos humanos evoluem.

Ora, sendo assim, porque não acreditarmos que caminhamos, a passos largos, para a realização do ideal, pelo qual Ferrer morreu?

Beato de Azevedo

Escola Moderna n. 2

RUA MARIA JOAQUINA N. 13 (Braz)

Reabriu-se esta escola a cargo do companheiro Adelino de Pinho, achando-se abertas as matriculas para alumnos de ambos os sexos, de 6 a 12 annos.

Horario: das 11 ás 4 da tarde, para menores, e das 7 ás 9 da noite, para adultos.

(*) Devia ter sido publicado em Novembro de 1918

FESTAS E COMEMORAÇÕES

13 de outubro

Realizou-se a 13 de outubro proximo findo, em nossa séde, uma bella commemoração á data historica que relembra a morte de Francisco Ferrer y Guardia, victima da reacção clerico-monarchica, na Hespanha

A concorrência foi bastante numerosa e o programma, que foi bem executado, agradou a todos.

Além de cantos de hymnos e recitações de poesias, em que tomaram parte as senhoritas Rosa, Joanna e Catharina Musitano, João Bonilha e Vicente Amodio, houve tambem conferencia alusiva á data pelo prof. Adelino Pinho.

Fizeram tambem uso da palavra os companheiros Bortolo Scarmagnani, prof. Targat, Antonio Musitano e outros.

Damos a seguir a relação completa da receita e despeza relativa á commemoração de 13 de outubro e publicação do 1.º numero do *Boletim da Escola Moderna*.

ENTRADA

LISTA N. 1	
S. Resistencia dos Laminadores de S. Caetano	50\$000
LISTA N. 8	
Loja Guglielmo Marconi, 10\$000; Aristides Bacco, 1\$000; Eugenio Di Gravio, 2\$000; Pedro Frisciotti, 2\$000; Nicolau D'Amore, \$500; Joaquim Mathias Baptista, 1\$000; Gen. Cialdini, 1\$000; Biaggio Marchette, 1\$000; C. Buonaccio, 1\$000; Antonio Branda, 1\$000; Antonio V. Irmão, 1\$000; Francisco Passale, 2\$000; Libano Belluni, \$500	24\$000
LISTA N. 9	
Liga dos Padeiros e Confeiteiros	5\$000
LISTA N. 10	
Syndicato Proletario de Sabaúna	10\$000
LISTA N. 1	
União dos Artifices em Calçadas: Bacchiali José, 1\$; Domingos Garofalo, 2\$; Eduardo Accico, 1\$; José Miranda, 1\$; Cataldo Santoro, 1\$; Luiz Pellegrino, 1\$; Vicente Vella, 1\$; Pedro Pichinin, 1\$; Balthazar Barroso, 2\$; Carlos Santoro, 1\$; Salvador Juliano, 1\$; José Scarpelli, 1\$;	

João Scarpelli, 1\$; Francisco Farcione, 1\$; F. Garcia, 1\$; Emilio Bueno, 1\$; José Pires de Campos, 1\$; Pedro Borille, 1\$; Nicola Nostraianni, 1\$; José Penha Filho, 1\$. Total	22\$000
Mario Faggion, 1\$; Leopoldo Ruiz, 1\$.	2\$000
LISTA N. 12	
União dos Chapeleiros de S. Paulo	50\$000
LISTA N. 13	
Syndicato dos Canteiros de Lageado	20\$000
LISTA N. 3	
Domingos Dalle Nogare, 1\$000; Aleixo Dalle Nogare, 1\$000; Elisa Dalle Nogare, \$500; Amabile Andreali, \$500	3\$000
LISTA N. 16	
Adelino Pinho, 5\$000; Antonio Musitano, 2\$000; Jacob Kuchcinski, 5\$000; Manoel Antonio, 2\$000.	15\$000
Somma Rs.	199\$000

SAHIDA

Enfeites para as salas	7\$000
Sellos e papel	5\$000
1 cliché	7\$000
300 postaes	12\$000
Diversas despezas	5\$000
500 exemplares do Boletim	30\$000
Convites impressos	15\$000
Somma Rs.	81\$000

BALANÇO

Entrada	199\$000
Sahida	81\$000
Saldo	118\$000

A festa de fevereiro

A festa realizada a 22 de fevereiro na séde da Escola Moderna n.º 1, correu a contento da assistencia, que não regateou applausos aos alumnos, que cantaram hymnos e recitaram bellas poesias.

O programma, que foi bem organizado, constou do seguinte: "Os semeadores", hymno, com acompanhamento de musica, cantado pelos alumnos; "Os dedinhos", recitativo, pela menina Julieta Zanella; "As borboletas", canção, pela menina Jandyra Sarzedas; "Mata-mouros", recitativo, pelo alumno Antonio Boschetto; "Sombrinha", idem, pela alumna Julieta Zanella; "Pelas aves", hymno com accom-

panhamento de musica, cantado pelos alumnos; "O papão", recitativo pela alumna Magdalena Lemos; "As pombas", idem, pela alumna Jandyra Sarzedas; "Passaro captivo", idem, pela menina Georgina Diniz; "Cavemos a terra", hymno, pelos alumnos; "As velhas arvores", recitativo por Magdalena Lemos; "O lobo e o cordeiro", apologo, pelo menino Antonio Boschetto; "A lagarta e o bicho da seda", recitativo, por Georgina Diniz; "Estrellas", recitativo, por Benedicto Castucci; "Gaturamo", hymno com acompanhamento musical, cantado pelos alumnos; "Homini Lupus", recitativo pelo menino Remo Rik; "A vida", recitativo, pela alumna Jandyra Sarzedas; "No jardim", canção pela menina Magdalena Lemos; "Grande patria", hymno, sem acompanhamento, pelos alumnos; "Genesis sombria", recitativo por Bruno Bertolaccini; conferencia sobre o thema "O signal dos tempos", por João Penteado.

Terminada esta parte, passou-se ao baile familiar, que esteve bastante animado. Houve, tambem, leilão de prendas.

O resultado foi o seguinte:

Entrada	91\$700
Sahida	51\$800
Saldo	39\$900

"Porque vence o Porvir?"

É este o titulo de um interessante folheto, contendo uma bella conferencia pronunciada pela nossa distincta collega d. Maria Lacerda de Moura, em Barbacena (Minas), na sede da Liga dos Homens do Trabalho, e que merece as vistas de todos que se dedicam á propaganda da organização operaria.

Leitura faceta, agradável, reveladora de grande interesse da parte da nossa collega no que diz respeito á questão social, de vera tambem merecer a attenção de todas as mulheres intellectuaes, que deviam imital-a, afim de se livrarem dos preconceitos que tanto mal causam aos destinos da humanidade.

Temos, pois, em nossas mãos, para serem distribuidos, exemplares de tão util publicação, cuja remessa agradecemos á intelligente collega, fazendo votos para que prosiga em seu nobilitante trabalho.

Escola Moderna

FUNDADA EM 1912

Estabelecimento de Instrução
e Educação

AULAS DIURNAS E NOCTURNAS

Avenida Celso Garcia, 262.
SÃO PAULO

CURSO DIURNO

Acham-se matriculados:

1.º anno A — Victor Minieri, Amelia Minieri, Horacio Marques, Attilio Pardini, Jayme Baptista, Emiliana Corrêa, Joaquim Jorge Morel, Luiz de Oliveira, Mulza Sampaio, João Ribeiro, José de Oliveira, Octavio Athayde, Alexandre Veronese, José de Souza, Josephina Bellomo.

1.º anno B — Lourenço Minieri, Gabriel Minieri, Annita Astolfi, Raphaela Cardinutti, Conrado Sargentini, Lazaro Figueira, José Pereira Marques, Gregorio Fernandes, Iwam Baronhein, Dario Cottine, Oswaldo Cottine, Alipio Monteiro

2.º anno — Ruy Sarzedas, Moacyr Sarzedas, Magdalena Lemos, Julieta Zanella, Oscar Guelfi, Mario Faggion, Victor Minieri.

3.º anno A — Georgina Diniz, Remo Rik, Marino Maia, Amadeu Ribeiro, Benedicto Castucci, Milton Sampaio, Cassiano Marrero.

3.º anno B — Jandyra Sarzedas, Jorge Maia, José Alves, Agostinho Pinto Dias, Maria Candida, Antonio Boschetto, João Chiesa.

CURSO NOCTURNO

Francisco Galluci, Joaquim de Amorim, Antonio Poleske, José Desguardo, Sebastião Maria, Carlos Carletto, Manoel Rodrigues, Bruno Bertolaccini, Manoel Alves, Manoel Sola, Americo Agueira, João da Silva, Durvilio Turci, Pedro Pery, José Pittorusso, Adelinio Rodrigues.

CURSO DE DACTYLOGRAPHIA

João Sabongi, Thereza Desiderio, João Dutra, João Chiesa, Antonio Canneutto, João Sapiencia, d. Ernestina Nogueira, Alberico Azevedo.

SALVÉ 1.º DE MAIO

AOS MENINOS.

Uma saudação á infancia neste dia de festa e de esperança, em que tão pouco pensais ainda.

Nunca como hoje tão carinhosamente o nosso pensamento vos procura e vos abraça percorrendo todos os paizes, «civilisados» onde a cupidéz alliada á fome curva a infancia a uma fadiga que lhe contrista a alma e lhe devora as forças.

Em meio duma atmosphera tetrica, velada pelo fumo das officinas, pelas nuvens do enxofre, pelo pó do carvão, pelas exhalações deleterias, passa a procissão infinita dos pequenos trabalhadores, dos sepultados nas minas do Septentrião, que se arrastam nós e de rojo no lodo e nas trevas, com o sacco pendente ao pescoço até áquelles que suam nas cavas da Sicilia, crianças de ventre inchado e de ossos contrahidos, alimentadas com um pão horrivel embebido no azeite nauseabundo de suas lampadas; passa o exercito miserando dos meninos opprimidos com o rosto descarnado e exangue, de mãos e pés cheios de feridas, uns cahindo de sono, outros chorando em silencio; fileiras de meninos engelhados e anemicos, curvados como velhos, ferindo o ar com os accessos de tosse seca e anelitos dolorosos; passam os envenenados pels phosphoro, os cegos pels fornalhas, os mutilados pels machinas, os queimados pelo grisú, os sepultados nos desmoronamentos — e milhares de olhos, passando, fixam-se nos nossos: — olhos apagados, desdenhosos, duros, supplicantes, que nos dizem: — Tivemos uma infancia descurada, temos uma meninice sem alegrias, teremos uma juventude sem saude e uma velhice sem confortos; e a muitos de nós espera o hospital ou o carcere, ou, antes do tempo, o cemiterio, onde outros innumeraveis filhos de trabalhadores nos esperam, ou nascidos mortos, ou mortos no berço pels narcoticos, ou victimas dos maus tratamentos ou da inacção; é este o nosso destino; e porque? — E outras cousas nos dizem aquelles olhos. Falam-nos das leis protectoras da infancia com mil enganos violadas, da cumplicidade dos parentes famelicos, da

cegueira dos inspectores, da indifferença das autoridades e da hypocrisia de uma sociedade civilizada que crê pagar todo o seu debito estendendo a mão a um por cento dos miseros que ella mesma arruina, e as aberrações de uma caridade que vacilla e procura miserias e dores a milhares de milhas distante daquelles que as soffrem inutilmente em seu rados, e a injustiça de um mundo que vitupera a inercia naquelles em que foi apagado, pelas fadigas precoces, o amor ao trabalho e dá como causa unica de sua miseria os vicios que ella mesmo semeia e de que é a primeira a dar o exemplo, punindo sem piedade as faltas a que são induzidas tantas pessoas por uma ignorancia e por uma corrupção de que não têm culpa.

E passam ainda e passam sem fim os pequenos escravos resignados, os outros freamentes, adoentados, embrutecidos, medrosos, contorcidos, em direcção ás choupanas ou ás cavernas, ou ás estrebrias ou pardieiros infectos das grandes cidades onde a selvagem promiscuidade dos sentidos finda por romper a alma e o corpo. E enquanto o coração se nos constringe ao ouvir aquelle côro de gemidos, de reprehensões e de imprecações, mais amargamente nos magôa uma voz grossa e pacata que resôa acima daquelle côro e vos diz: — *Não ha remedio.*

Ah, não o acrediteis meninos! Por quanto ha de mais sagrado no mundo, não é verdade. Se fosse verdade deveriamos cuspir na palavra *civilização* todas as vezes que a encontrassemos estampada num livro. Impia é a voz que diz ao miseravel: — Desespera. — Vã é aquella que diz para tudo esperar do céu, e nada pretender dos homens. Uma enorme torça se levanta no mundo em prol dos vossos paes e de vós, e este é o dia em que essa palpita em milhões de corações e fala por milhões de labios, por toda a parte onde chora uma criança esfalfada, onde se estende em vão a procurar trabalho um braço viril, onde suspire um velho sem pão após ter trabalhado enquanto teve forças. E não somente entre os vossos companheiros de fadiga e de penuria. Mas nas bellas casas que invejaes, em meio ao bem estar e gosos que nunca gosareis, uma ge-

ração desponta, que suppondes ignara ou despresadora das vossas dores, uma multidão de creanças e de jovens de mãos brancas e de rostos floridos em cuja mente entra dia a dia uma idéa que offusca a serenidade, que atormenta a sua consciencia, que afflige, dilata e exalta o seu coração e os impelle para vós, os prepara para os generosos sacrificios, os arma e os instrue a combater com amovavel coragem pela vossa causa e pela de vossos filhos.

Não, os vossos filhos não terão mais, pensando na infancia dos trabalhadores, a visão horripilante que nos enche de tristeza e de vergonha. A infancia será poupaça porque todos os homens trabalharão e a produção terá por fim a satisfação das necessidades communs e não o lucro de poucos, e a machina será auxiliar e não tyranna do homem; vossos filhos frequentarão tambem a escola, porque todos terão o direito a cultivar o espirito até ao limite reconhecido pelas tendências, capacidade e dignidade do homem civilizado; elles crescerão contentes e benevolos, porque não crescerão mais na miseria tetra e na canceira bestial que confunde a consciencia e perverte o coração; elles amarão o trabalho e a vida, porque o trabalho será humanamente medido e compensado, e a vida não será mais uma guerra fratricida para a qual uns nascem armados e os outros inermes, na qual por um forte ou um astuto que triumpho, milhares de debeis mordem o chão; mas a lucta ordenada e honesta de todos por um e um por todos, da qual apparecerá a necessidade e a justiça com a mesma luminosa evidencia com que nos apparecem aquellas verdades elementares que são os fundamentos mesmos da razão e da consciencia humana.

Sim, isto é o futuro, como é verdade que nos asila a terra e nos illumina o sol. E vós, crianças, fixai na mente a data do 1.º de Maio, que nada talvez vos diz ainda. Um dia chegará em que tambem signifique para vós: concordia, esperanza, victoria, pacificação. Nesse dia effectivar-se-á o dito evangelico de ha vinte seculos: — *Deixai vir a mim as criancinhas* — quer dizer: Deixai que sejam crianças, que cresçam com o sorriso nos labios e com a fronte levantada para o céu, porque é estúpido que se consiga a riqueza com o sangue das suas veias e com a medulla dos seus ossos, ao preço da sua innocencia e da bondade de sua alma.

A maxima evangelica realizar-se-á, crianças! Tende confiança nisso, meninos, neste dia consagrado á solidariedade fraternal de todos os trabalhadores.

EDMUNDO DE AMEIS.

Novos Horisontes

Novas Esperanças

Indubitavelmente, estamos assistindo ao espectáculo mais curioso e promissor que já foi dado contemplar a olhos humanos.

E' um mundo velho cheio de podridões e tyrannias que se desmorona com um fragor estrepitoso e que nenhuma saudade deixa, pelo contrario, sente toda a gente um bem estar de allivio, lamentando não ter sido ha mais tempo.

E' uma sociedade caduca, jesuitica e corruptora que está prestes a desaparecer no sorvedouro de onde nunca devera ter sahido e cuja missão se limitou a semear pelo mundo desditas sem conta; tantas lagrimas e sangue fez verter que nem todos os oceanos o conteriam em seus fundos e extensos leitos.

Este vil regimen que annulla todas as justas iniciativas, que soffoca todas as elevadas aspirações, que reprime pela força todos os movimentos reivindicadores está em vespuras de ser chamado ao tribunal da opiniao universal para prestar justas contas de seus crimes, de suas neurpações, de suas violencias e seus arbitrios. E, esse tribunal, não enocontrando attenuantes, condemnou-o á execração universal, a ser pulverisado e reduzido a nada, pois só assim restará impossibilitada de continuar na consumação da sua serie inenarravel de delictos de lesa humanidade.

Este mundo parasitario em que a minoria calaceira predomina, legisla, desfructa, escravisa a maioria activa, productora e realizadora de todo o progresso social. tem os seus dias contados, vai desaparecer das fronteiras do globo num breve prazo de tempo, deixando o lugar vago para a implantação duma sociedade justa e equitativa, onde reinem a solidariedade, o respeito, a equidade e o bom accordo porquanto só assim é que a humanidade poderá gosar e desfructar dos beneficios da paz, do trabalho e do esforço commum.

E a infancia, a criança, a meninice, esse mundosinho infantil que constitui as nossas mais fundas esperanças, que representa o futuro da humanidade, que é todo o nesso encanto e quem mais nos impelle á conquista dum futuro racional, sensato e equilibrado bem se pode regosijar com o advento dum mundo novo que a vai cumular de cuidados, enchela de satisfações, proporcionar-lhe toda a serie de bem estar, estima e felicidade a que ella faz jus, que

merece e solicita com sua graça, singeleza e ingenuidade.

Estabelecido um estado perpetuo de paz e de equaldade, a infancia, hoje martyrizada, esmagada, maltratada, faminta, rota, explorada, espancada, ignorante, rude, grosseira, transformar-se-á como por encanto e gosará de todas as vantagens, terá todos os direitos, beneficiará de todas as possibilidades. Terá abundancia de alimento, será agasalhada e vestida conforme as necessidades da esthetica e da temperatura, frequentará bellas, espaçosas e claras escolas onde o ensino integral seja proporcionado a todos, indistinctamente, sem preconceitos de classe, de raça, de côr e de patria. Cidadãos do mundo, a nossa patria não terá outras fronteiras fóra dos limites mesmos da Terra que nos agazalha. De polo a polo toda a humanidade confraternizando, trabalhando, ajudando-se uns aos outros, alegres com a alegria commum, tristes com a tristeza dos outros. Hoje, a tristeza, miseria e fome da maioria engendra a alegria, a fartura e o superfluo de meia duzia.

Mas isto vae acabar, eu vol-o affirmo. Esta

desigualdade irritante e odiosa chegou ao seu termo, não se mantem mais de pé: oscila, desapruma e em pouco esfarelhar-se-á em pó, o pó das grandes catastrophes, dos grandes cataclysmos, dos supremos esforços.

Crianças, meninos, jovens, dai largas á expansão de vossos corações, acalentai as mais doces esperanças, a fé mais funda, os mais fagueiros e ridentes optimismos! Vae surgir o sol da justiça social que a todos por equal iluminará e aquecerá com seus raios e acariciará com o seu brilho! Tende confiança nos destinos superiores da humanidade! Acreditai na proxima transformação da sociedade que muito concorrerá para vos alargar as possibilidades de serdes felizes, justos e respeitades! Regosijai-vos, que novas esperanças alentam os corações!

Com isso os fundadores da Escola Moderna muito se congratularão e só então é que a sua missão e o seu programma poderão ser executados em toda a sua plenitude.

O' Maio vermelho da redempção social, nós te saudamos com alvoroço!

ADELINO DE PINHO.

A INSTRUÇÃO RACIONAL

Base da Liberdade Humana

Illustre pedagoga escreveu um dia que a « escola é o baluarte contra o vicio, a corrupção e o crime; é o poema de amor que embala a criança nos seus primeiros annos, deixando-lhe tristes ou amoraveis recordações consoante foi para ella uma prisão ou um lugar de prazer ».

Nada mais verdadeiro nem mais logico. Se a escola, adoptando os methodos de ensino archaicos e absurdos, não proporcionar de facto um certo prazer espirital ás crianças, é evidente que estas só terão no futuro sobejos motivos para anathematizar a instrução que receberam, pela pouca efficiencia que esta lhe demonstrou no decorrer da existencia.

Diversos são os systemas de ensino usados actualmente. A influencia exercida por cada um delles é incontestavelmente poderosa e muito concorre para o desenvolvimento ou

para a estagnação da sociedade. Segundo a orientação que tiver, a educação pôde assumir um character religioso, bellico, artistico e traçar uma trajetoria de altivez ou independencia, de libertação ou humanitarismo.

Factor importantissimo de progresso, — a educação racional e scientifica constitue a alavanca do alevantamento rebelde do espirito do homem, inspirando-lhe os mais altruisticos ideaes, guiando-o para as maiores conquistas da civilização e do direito.

Para isso, é claro, convem deixar a criança entregue á plenitude da sua intelligencia, de modo a fazela acreditar ou não no que lhe parecer, sem suggestões, sem imposições de qualquer especie, uma educação, emfim, que seja o complemento da instrução que lhe fôr ministrada.

Todos os systemas educativos são os reflexos da sua organização social. Assim, entre os povos do oriente, nós podemos encontrar os fanaticamente religiosos, os que não têm espontaneidade nem germen de independencia individual. Eivados de atavismos ancestraes e pantheistas, esses povos não possuem a menor sombra do que seja consciencia, não têm vontade propria, vivem unicamente embalgados em contemplações mysticas da alma. O ideal da verdadeira educação, para elles, consiste exclusivamente no desprezo de todas as coisas terrestres e na admiração babosa do que é *divino* e sobrenatural.

Dalí resulta, evidentemente, esta dupla consequencia: os povos orientaes, além de escravos submissos de deus, são-n'o tambem dos seus semelhantes, pois se quebram as proprias tendencias pessoas para imitarem todos os actos dos seus antepassados.

Ora, para que as nações relativas aos varios ramos do saber humano colham praticos resultados, é necessario basear a instrução num methodo puramente racionalista, num systema experimental que desenvolva sobremaneira as faculdades mentaes das crianças. Estas devem tornar-se aptas para pensarem livremente por si mesmas e aceitarem sómente o que conhecerem como verdadeiro e logico.

Banir os dogmas é um dever que se impõe. A escola não é um templo religioso nem um centro politico. É um cadinho onde são purificados os espiritos afim de se tornarem livres e independentes e não sectarios de mentiras e de embustes. O seu fim é este: a perfeição do individuo. Logo, para que as novas gerações sejam educadas integral, racional e scientificamente; para que a humanidade de amanhã seja formada de organismos robustos, cerebros illus-

trados, corações affectuosos e caracteres dignos, só uma instituição se torna preciso erguer: a *Escola Moderna*.

Os outros estabelecimentos de ensino, os collegios, os lyceus, etc., não passam de prisões que é necessario demolir. O futuro das crianças deye ser o nosso ideal primario. Portanto, guerreemos a instrução official, embrutecedora e cheia de prejuizos, e dediquemo-nos simplesmente a propagar a luz sublime da Sciencia e da Razão!

ELMAGO DE ANDRADE.

Festas e commemorações

A Communa de Pariz

Não se realison no dia 18 de Março, na nossa séde, a annunciada sessão commemorativa á data anniversaria da Communa de Pariz, devido ao facto de termos resolvido fazela em commum com a que se realisára no mesmo dia, no salão Celso Garcia, por iniciativa do companheiro Angelo Bandoni, a qual, como era de esperar-se, esteve muito concorrida.

Assim, em commum, o resultado foi melhor, porque aquelle local, por ser mais espaçoso e mais central, reuniu todas as vantagens.

Falaram nessa occasião os companheiros Bandoni, Edgard Leuenrot, Bortolo Scarmagnani e o director desta publicação.

As sessões de propaganda scientifica

Ainda não desistimos do proposito de realisar na nossa séde as annunciadas conferencias de propaganda scientifica, que opportunamente serão levadas a effeito.

É essa uma iniciativa que reputamos de muita importância pelos relevantes benefícios que poderá prestar ás classes trabalhadoras.

A festa do dia 12 de Fevereiro

Esteve regularmente animada e, a despeito de uma concorrência menos que regular, não nos deu motivo de descontentamento, nem na sua parte económica, nem na que se refere á propaganda feita.

Alem do director da escola, falou o companheiro Sgai, que foi aplaudido pela assistencia.

Os companheiros Antonio Sanchez e Vicente Amodio recitaram bellas poesias.

Tomaram parte na commissão, prestando seu concurso, os companheiros Manoel Gama, José F. da Costa, Hugo Ciferri, Julio Miglioli, Antonio Musitano e Antonio Nunes.

— *Pôde haver coisa mais curiosa que um homem ter o direito de me matar por que vive do outro lado do Oceano e o chefe do seu Estado teve uma questão com o meu, sem que entre mim a esse homem nada tenha havido?*

PASCAL.

A festa proxima

Realizar-se-á na nossa sédo, a 17 de Maio, ás 8 horas da noite, a festa commemorativa do 7.º anniversario da fundação da *Escola Moderna N. 1*, devendo executar-se um programma variado e attrahente, que constará de recitação de poesias e cantos de hymnos pelos alumnos, conferencia, baile familiar e kermesse.

Farão parte da commissão organizadora os mesmos companheiros que serviram na anterior.

Esperamos dos companheiros desta capital o seu concurso para o brilhantismo da mesma.

Lição fecunda

A data, em que traço estas reflexões, está a pingar-me da penna como uma suggestão fascinante: 21 de abril... Ella recorda o martyrio de Tiradentes, o mallogrado incondidente de Villa Rica. O tragico episodio é conhecidissimo, e a figura do mártir é effectivamente uma das mais bellas, sinão mesmo a mais bella das figuras que marcam o torvo periodo colonial da nossa historia. Mas o que eu pretendo frizar e actualizar é a especie de morte, que recebeu o desgraçado conjurador: morte infamante, por «torcamento e esartejamento. Para as auctoridades do tempo, para os defensores da legalidade do tempo, Tiradentes era um bandido e como tal foi legalmente executado. Hoje, porém, o seu nome inscreve-se na historia com um relevo inconfundivel, pela grandeza do seu heroico martyrio. Paralellamente, os seus algozes, que defendiam a «ordem» vigente então, são execrados e malditos. O contraste da sentença caracteriza os processos da justiça historica, bem diversos da justiça do dia...

A' semelhança de Tiradentes, á semelhança de tantos outros martyres da acção ou da idéa, Ferrer, o apostolo da Escola Moderna, pagou com a vida o crime immenso de se mostrar superior á ordem do seu tempo. Mas o tempo vòu e passa, e o martyrio é sementeira: novas auroras illuminam os homens e as idéas perseguidas brotam triumphantes, como flores magnificas de civilização... A «ordem» hespanhola de 1909 exigiu a morte do anarchista Ferrer: um decennio apenas depois, ao sopro da revolução internacional, a anarchia de Ferrer convulsiona e sacode pelas bases a famosa «ordem», a desmantelar-se, neste momento, — ó ironica, ó implacavel vingança! —, nas mesmas mãos ensanguentadas de Maura e de La Cierva...

A lição é fecunda, e vale por uma compensação. Os continuadores e discipulos de Ferrer, espalhados pelo mundo, podem orgulhar-se da tenacidade e da fé, que os animaram: a obra é bella e, ainda nas suas manifestações mais modestas, encontra-se a ponto de victoriosa generalização. Honra, pois, a elles!

Rio, 21 - 4 - 1919.

ASTROGILDO PEREIRA.

No dia em que os povos se emanciparem dos charlatães ruinosos a que chama diplomatas e grandes politicos, viverão como irmãos: terão a paz e a vida barata.

LABOULATÉ.

O DINHEIRO

"Que innocente, que benaventurada e que
 "deliciosa seria a vida dos homens, se elles
 "se contentassem com o que nasce da terra!
 "Oxalá se pudesse desterrar de todo o mundo
 "o ouro descoberto para a destruição da vida
 "e se trocassem os tempos e usos presentes
 "por aquella idade felicissima em que as cou-
 "sas se commutavam umas por outras".

PLINIO.

Quem primeiro te instituiu, ó dinheiro, que
 tão poderoso te impões a teus adoradores?!

Quem, ó não o espirito do mal; quem
 se não elle?!

És a eterna synthese da escravidão, da
 ruina, da miseria e das depravações que
 nos vêm assobardando desde tempos imme-
 moriaes!

Comquanto tivesses nascido em época bas-
 tante remota, és sempre respeitado pelos
 homens, que te conservam e rendem culto,
 procurando augmentar e engrandecer a tua
 supremacia através dos seculos L...

Contigo tudo se faz: levantam-se castellos,
 constroem-se estradas de ferro e navegações,
 rasgam-se istmos e abrem-se canaes ligando
 mares differentes, estabelecendo faceis com-
 munições entre nações diversas do planeta,
 cujos povos se moveia quasi exclusivamente
 com o fito de ter te entre os dedos!

Assim és, pois.

E quando pensamos não distinguir a tua
 influencia em algum empreendimento ele-
 vado, temos logo a desillusão, porque intel-
 ligencias ainda as mais privilegiadas não se
 exhimein da tua poderosa influencia!

És immensamente soberano!

Os homens te sagraram divindade e as
 religiões o consentiram!

É por isso, depois de teres vencido o im-
 perio das virtudes civis, juntastes aos tro-
 phéos deste triumpho a gloria de ter pene-
 trado nos santuarios onde obtiveste um
 throno.

Tudo vences, desde a virtude dos func-
 cionarios publicos até a santidade dos mi-
 nistros religiosos, que, não raro, deixando-se
 empolgar pela tua força, descem, cáem, tom-
 bam nos patões dos vicios, onde, principe
 das grandezas terrenas, imperas em todo o
 teu esplendor!

Contigo tudo logramos na superficie da
 terra. E assim, quando compramos titulo
 nobiliarchico ou scientifico — somos, condes,
 barões, coronéis ou doutores; quando entramos
 na politica e compramos votos no dia de elei-
 ção — somos chefes, deputados ou senadores;

quando fazemos parte de alguma instituição
 de beneficencia e lhe offertimos algum do-
 nativo — somos virtuosos e benemeritos;
 quando commettemos algum delicto contra
 a vida e honra de nossos semelhantes —
 somos innocentes e nunca os tribunaes nos
 lançam a condemnação!

Mas, tambem, quanto és odioso, quanto
 és terrivel, ó dinheiro! A historia regista a
 serie enorme de teus nefarios crimes!

Iscariotes não teria incorrido no duplo
 peccado de traição e suicidio, se não fôra
 a tua nefasta influencia!

Quantos delictos, quantos morticínios não
 tens praticado? L...

A conflagração européa, com todos as
 suas monstruosidades, não foi senão tua
 obra?!

Não obstante isso, porém, ainda todos te
 amam, todos, á excepção dos reformadores
 que trabalham para o estabelecimento do
 communismo social.

Estes, cujo numero se vae augmentando,
 são fortes e audazes, sempre promptos a te
 combater e exterminar.

E ao ver-te em lueta com o formidavel
 exercito inimigo, fazemos as seguintes con-
 jecturas:

Que seria dos homens, si não existisses?
 Morreriam á fome? Porventura o sol, fonte
 de vida para a natureza, deixaria de ful-
 gar na immensidade do espaço? A terra dei-
 xaria de fazer germinar as sementes que
 lhe lançassemos em seu fecundante seio, só
 pelo facto não ser vendida pelo teu preço?...

Oh! não! o sol illuminaria indifferente-
 mente no espaço e indifferente a terra,
 sempre grata, não nos negaria as entranhas,
 nem as sementes não nos deixariam de pro-
 duzir abundantes, salutaes e alimenticios
 fructos.

Assim já o disse Plinio.

E si alguém pensar que não pode haver
 sciencia, industrias e artes que progredam
 sem dinheiro, eu lhes responderei que, se-
 nhores dos elementos naturaes que nos cer-
 cam, tiraria-mos delles os recursos garan-
 tidores de nossa subsistencia, bem como de
 nossa felicidade, que hoje não existe, porque,
 desgraçadamente, não a podemos ter sem
 o deslumbrar do ouro que fascina e faz que-
 brar os laços de fraternidade entre os ho-
 mens, cujos corações são mais affeitos ao
 amor do metal sonante que ao do proximo.

É por isso que não raro ouvimos dizer,
 com referencia a ti, ó dinheiro!

Primeiro isto, depois Christo...

JOÃO PENTEADO.

TUDO MUDA

Tudo muda, tudo é movel no Universo, porque o movimento é a condição mesma da vida.

Outrora os homens, que o isolamento, o odio e o medo deixavam na sua ignorancia nativa, enchendo-os do sentimento da sua propria fraqueza, só o immutavel e o eterno viam em redor.

Para elles, o céu era uma abobada solida, um firmamento no qual estavam pregadas as estrellas. A terra era o firme alicerce dos céos e só um milagre podia fazer oscilar a sua superficie; mas desde que a civilização prendeu os povos aos povos numa mesma humanidade, desde que a historia atou os seculos aos seculos, desde que a astronomia, a geologia, fizeram mergulhar o olhar em bilhões de annos para traz, o homem deixou de ser isolado e, por assim dizer, de ser mortal. Tornou-se a consciencia do imperecivel no universo. Não relacionando já a vida dos astros nem a da Terra com a sua propria existencia tão fugitiva, mas comparando-a com a duração da raça inteira e com a de todos os seres que antes d'elle viveram, viu a abobada celeste revolver-se num espaço infinito e a Terra transformou-se num globosinho gy-rando no meio da via lactea. A Terra firme que elle pisa aos pés e que julgava immutavel anima-se e agita-se, as montanhas levantam-se e abaixam-se: não são somente os ventos e as correntes oceanicas que circulam em roda do planeta: os proprios continentes deslocam-se com os seus cumes e valles, põem-se a caminhar sobre a redondeza do globo. Para explicar todos esses phenomenos geologicos, já não ha necessidade de imaginar mudanças subitas do eixo terrestre, abai-xamentos gigantescos. De ordinario,

não é dessa forma que procede a natureza: é mais calma nas suas obras, modera a sua força e as mais grandiosas transformações fazem-se sem o conhecimento dos seres que ella sustenta. Eleva as montanhas e enxuga os mares sem perturbar o vôo dum mosquito.

Certa revolução que parece a queda dum raio levou milhares de seculos a completar-se. E' que o tempo pertence á Terra: renova todos os annos, sem se apressar, o seu adorno de folhas e flores, do mesmo modo remoça, no decorrer das edades, os seus continentes e passeia-se pela sua superficie.

ELISEU RECLUS

BOLETIM DA ESCOLA MODERNA

Um justo appello

A regular publicação do «Boletim da Escola Moderna» depende apenas de ajuda das pessoas que se sympathizam com a obra de propaganda racionalista, que hoje, mais do que nunca, reclama nossa attenção.

Com este, é o quarto numero que sae á luz, sempre com difficuldade, devido ao esforço de nosso director, que pretende doravante normalizar-lhe a publicação, fazendo-a sair regularmente, todos os mezes, contando com a collaboração de intellectuaes entendidos neste assumpto.

Resta agora, para que tal iniciativa tome vulto, recebermos a contribuição immediata dos nossos leitores, que poderão fazel-a, voluntariamente, por meio de listas, que vamos distribuir para esse fim.

Ahi fica, pois, o nosso appello.

* * *

Toda a correspondencia destinada a esta publicação deverá ser dirigida a João Pentecado, á Avenida Celso Garcia, 262 - Escola Moderna N. 1.

A ESCOLA

A escola deve ser a preparação da vida.

Sendo a vida o exercicio amplo e fecundo da intelligencia, da affectividade e da vontade, a escola evidentemente ha-de encaminhar o aluno para as maravilhas sumptuarias das sciencias, para o esplendor cantante das artes, para a grandeza intensa das industrias. Desvendará os olhos do estudioso ao que é Verdadeiro, ao que é Bello e ao que é Util.

Eis a missão social, que deve ter a escola: o culto á verdade, que é justiça, á belleza, que é amor, á utilidade, que é progresso. Só assim a vida seria boa, isto é, feliz; e seria luz sem sombra, astro sem occaso, dia sem noite, primavera sem inverno, alegria sem tristeza, maravilha sem par a esplender pela eternidade dos seculos.

A escola do futuro realizará esse desideratum, pois que ella fará homens; será bella e triumphal, digna e civilizadora.

Será Ferrer glorificado.

Rio, 21 - 4 - 19.

ALVARO PALMEIRA.

Se os meus soldados reflectissem, nenhum se bateria.

FREDERICO II.

Escola Moderna N. 2

Rua Maria Joaquina N. 13 - SÃO PAULO - BRAZ

Reabriu-se esta escola a cargo do companheiro Adelino de Pinho, achando-se abertas as matriculas para alumnos de ambos os sexos, de 6 a 12 annos.

Horario: das 11 ás 4 da tarde, para menores, e das 7 ás 9 da noite, para adultos.

Em prol da nossa obra

A despeito das circumstancias do momento, que não permitem facilidades economicas, a nossa obra continúa progredindo, relativamente, na medida do possivel.

Assim, além da Escola Moderna N. 1, temos a N. 2, reaberta, faz pouco tempo, á rua Maria Joaquina N. 13, por iniciativa do companheiro Adelino Pinho, e a de São Caetano, municipio de São Bernardo, fundada em Dezembro do anno passado, e aberta em começo deste anno, sob a direcção do companheiro José Alves, tendo-se organizado, para mantel-a uma associação, de cuja directoria fazem parte: Ramon Alvarez e João Vamondes, 1.º e 2.º secretarios; Antonio Garcia e Theodoro Garcia, 1.º e 2.º thesoureiros; Francisco Infesta, Antonio Ramos e Leandro Martim, vogaes.

A installação da mesma foi feita, provisoriamente, em predio um tanto acanhado e improprio, mas esse mal, segundo sabemos, vae ser remediado, em breve, com a sua mudança para um predio melhor, á rua Virgínio de Rezende.

O numero de alumnos nella matriculados é bastante regular. E uma coisa digna de nota é o interesse com que a directoria da respectiva associação procura garantir a manutenção da referida escola, que promette progredir, apresentando, já no seu primeiro trimestre, o seguinte movimento: comparecimentos, 1.137; faltas, 577; dias lectivos, 59; frequencia media, 57.

Da Escola N. 2, por emquanto, apenas podemos dizer que ella tem, para garantia de seu desenvolvimento, a reconhecida aptidão do companheiro que a dirige.

O movimento da Escola N. 1, durante o primeiro trimestre deste anno, em seu curso diurno, foi o seguinte: comparecimentos, 2.491; faltas, 834; frequencia media, 801; dias lectivos, 73. A frequencia de alumnos matriculados neste curso, regula ser de 45 a 50 por mez e no nocturno, tem uma media de 12 a 15.

Eis ahí o que temos feito, até o presente, em prol de nossa obra, que promette desenvolver-se, opportunamente, com a melhoria da situação economica, que tanto inflúe na vida das instituições actuaes.

Curso de Dactylographia

A matricula é feita mediante modica contribuição mensal
Escola Moderna N. 1 - Av. Celso Garcia, 262 - S. PAULO

Publicação e distribuição
Largo do Rio, 5 (Luzes 509)
Dentro do edifício da L. Lanterna
de 1930
de 1930

A Lanterna

REVISTA SEMANAL DE NOTÍCIAS E CRÍTICAS

Redação: BENJAMIN NOTA

A Escola Moderna em S. Paulo

Para que a escola moderna se torne realidade, é necessário que se realize uma transformação radical na estrutura da escola paulista. Esta transformação deve ser feita em três planos: o plano pedagógico, o plano administrativo e o plano econômico.

O plano pedagógico exige a adoção de métodos modernos de ensino, que tenham em vista o desenvolvimento integral da criança. O plano administrativo exige a criação de uma estrutura organizacional que permita a realização de um trabalho eficiente.

O plano econômico exige a criação de condições materiais que permitam a realização de um trabalho digno. É necessário que se tenha em vista a importância da escola para a formação do cidadão.

Em conclusão, a escola moderna em S. Paulo exige uma transformação radical em todos os aspectos. É necessário que se tenha em vista o interesse da sociedade e da criança.

Para a realização desta transformação, é necessário que se tenha em vista a importância da escola para a formação do cidadão. É necessário que se tenha em vista o interesse da sociedade e da criança.

O plano econômico exige a criação de condições materiais que permitam a realização de um trabalho digno. É necessário que se tenha em vista a importância da escola para a formação do cidadão.

Em conclusão, a escola moderna em S. Paulo exige uma transformação radical em todos os aspectos. É necessário que se tenha em vista o interesse da sociedade e da criança.

Para a realização desta transformação, é necessário que se tenha em vista a importância da escola para a formação do cidadão. É necessário que se tenha em vista o interesse da sociedade e da criança.

O plano econômico exige a criação de condições materiais que permitam a realização de um trabalho digno. É necessário que se tenha em vista a importância da escola para a formação do cidadão.

Em conclusão, a escola moderna em S. Paulo exige uma transformação radical em todos os aspectos. É necessário que se tenha em vista o interesse da sociedade e da criança.

Para que a escola moderna se torne realidade, é necessário que se realize uma transformação radical na estrutura da escola paulista. Esta transformação deve ser feita em três planos: o plano pedagógico, o plano administrativo e o plano econômico.

O plano pedagógico exige a adoção de métodos modernos de ensino, que tenham em vista o desenvolvimento integral da criança. O plano administrativo exige a criação de uma estrutura organizacional que permita a realização de um trabalho eficiente.

O plano econômico exige a criação de condições materiais que permitam a realização de um trabalho digno. É necessário que se tenha em vista a importância da escola para a formação do cidadão.

Em conclusão, a escola moderna em S. Paulo exige uma transformação radical em todos os aspectos. É necessário que se tenha em vista o interesse da sociedade e da criança.

Para a realização desta transformação, é necessário que se tenha em vista a importância da escola para a formação do cidadão. É necessário que se tenha em vista o interesse da sociedade e da criança.

O plano econômico exige a criação de condições materiais que permitam a realização de um trabalho digno. É necessário que se tenha em vista a importância da escola para a formação do cidadão.

Em conclusão, a escola moderna em S. Paulo exige uma transformação radical em todos os aspectos. É necessário que se tenha em vista o interesse da sociedade e da criança.

Para a realização desta transformação, é necessário que se tenha em vista a importância da escola para a formação do cidadão. É necessário que se tenha em vista o interesse da sociedade e da criança.

O plano econômico exige a criação de condições materiais que permitam a realização de um trabalho digno. É necessário que se tenha em vista a importância da escola para a formação do cidadão.

Em conclusão, a escola moderna em S. Paulo exige uma transformação radical em todos os aspectos. É necessário que se tenha em vista o interesse da sociedade e da criança.



As torpezas de um padre

Em 1929, o padre João de Deus, então vigário de São Paulo, escreveu um livro intitulado "As torpezas de um padre". Este livro é uma crítica à moralidade dos padres da época.

Escola e sociedade

A escola não pode ser vista apenas como um espaço de ensino. Ela é um espaço de formação do cidadão, onde se deve trabalhar a cidadania e a responsabilidade social.

O papel da escola

O papel da escola é fundamental para a formação do cidadão. Ela deve trabalhar a cidadania e a responsabilidade social, preparando o indivíduo para a vida em sociedade.

A Escola Nacional de Agronomia

A Escola Nacional de Agronomia, criada em 1926, tem o objetivo de formar profissionais qualificados para o setor agrícola. Ela oferece cursos de graduação e pós-graduação em diversas áreas da agronomia.

Estadão de propaganda

O Estadão de Propaganda é um órgão de comunicação que tem o objetivo de divulgar informações e promover a cultura. Ele oferece uma variedade de serviços de propaganda para empresas e instituições.

Predicção Espanhola

A Predicção Espanhola é um método de previsão que se baseia em princípios científicos. Ela oferece previsões precisas sobre o futuro, permitindo que as pessoas tomem decisões mais conscientes.

As filhas de Ferrer

As filhas de Ferrer são um grupo de mulheres que se dedicam à educação e à cultura. Elas oferecem cursos e palestras que abordam temas importantes da atualidade.

Trabalho e sociedade

O trabalho é fundamental para a sociedade. Ele é a base para a produção de bens e serviços, permitindo o desenvolvimento econômico e social.

A Lanterna

A Lanterna é uma revista semanal de notícias e críticas. Ela oferece uma análise detalhada dos acontecimentos da atualidade, permitindo que os leitores tenham uma visão mais ampla da realidade.

Para que a escola moderna se torne realidade, é necessário que se realize uma transformação radical na estrutura da escola paulista. Esta transformação deve ser feita em três planos: o plano pedagógico, o plano administrativo e o plano econômico.



As filhas de Ferrer

As filhas de Ferrer são um grupo de mulheres que se dedicam à educação e à cultura. Elas oferecem cursos e palestras que abordam temas importantes da atualidade.

Trabalho e sociedade

O trabalho é fundamental para a sociedade. Ele é a base para a produção de bens e serviços, permitindo o desenvolvimento econômico e social.

A Lanterna

A Lanterna é uma revista semanal de notícias e críticas. Ela oferece uma análise detalhada dos acontecimentos da atualidade, permitindo que os leitores tenham uma visão mais ampla da realidade.



A Escola Nacional de Agronomia, criada em 1926, tem o objetivo de formar profissionais qualificados para o setor agrícola.

Publicação e distribuição

Largo de São João (antigo)

Novas edições: LANTERNA

A publicação não substitui

Publicação: 1918-1933

A Lanterna

REVISTA ANTI-CLERICAL DE COMBATE

Inscrever-se por 1 ano

Inscrever-se por 6 meses

Inscrever-se por 3 meses

Inscrever-se por 15 dias

Inscrever-se por 7 dias

A Escola Moderna e seus métodos

— Sobre a escola — A escola que se chamava de antiga, de tradicional e pedagógica, era, desde a sua origem, uma instituição para a transmissão de conhecimentos e hábitos, e não para a formação do indivíduo. A escola moderna, ao contrário, tem como finalidade a formação do indivíduo, a sua educação física, intelectual e moral. A escola moderna não se preocupa com a transmissão de conhecimentos, mas com a formação do indivíduo. A escola moderna não se preocupa com a transmissão de conhecimentos, mas com a formação do indivíduo. A escola moderna não se preocupa com a transmissão de conhecimentos, mas com a formação do indivíduo.

A Escola clerical (Resposta à Gazeta do Povo)



O professor bicephalo As suas duas cabeças a paralisar

Na escola clerical, o professor é o centro de tudo. O aluno deve aprender a obedecer e a respeitar o professor. A escola clerical não se preocupa com a formação do indivíduo, mas com a transmissão de conhecimentos. A escola clerical não se preocupa com a formação do indivíduo, mas com a transmissão de conhecimentos. A escola clerical não se preocupa com a formação do indivíduo, mas com a transmissão de conhecimentos.

Na escola moderna, o aluno é o centro de tudo. O professor deve ajudar o aluno a aprender e a crescer. A escola moderna se preocupa com a formação do indivíduo, com a sua educação física, intelectual e moral. A escola moderna se preocupa com a formação do indivíduo, com a sua educação física, intelectual e moral.

A escola moderna não se preocupa com a transmissão de conhecimentos, mas com a formação do indivíduo. A escola moderna não se preocupa com a transmissão de conhecimentos, mas com a formação do indivíduo. A escola moderna não se preocupa com a transmissão de conhecimentos, mas com a formação do indivíduo.

Sermões ao ar livre

— Sermões ao ar livre — A Igreja Católica tem sido muito ativa em promover sermões ao ar livre. Estes sermões são realizados em praças, parques e outros locais públicos. A Igreja Católica tem sido muito ativa em promover sermões ao ar livre. Estes sermões são realizados em praças, parques e outros locais públicos. A Igreja Católica tem sido muito ativa em promover sermões ao ar livre. Estes sermões são realizados em praças, parques e outros locais públicos.

— A escola moderna — A escola moderna é uma instituição que se preocupa com a formação do indivíduo. A escola moderna não se preocupa com a transmissão de conhecimentos, mas com a formação do indivíduo. A escola moderna não se preocupa com a transmissão de conhecimentos, mas com a formação do indivíduo.

— A escola clerical — A escola clerical é uma instituição que se preocupa com a transmissão de conhecimentos. A escola clerical não se preocupa com a formação do indivíduo, mas com a transmissão de conhecimentos. A escola clerical não se preocupa com a formação do indivíduo, mas com a transmissão de conhecimentos.

— A escola moderna — A escola moderna é uma instituição que se preocupa com a formação do indivíduo. A escola moderna não se preocupa com a transmissão de conhecimentos, mas com a formação do indivíduo. A escola moderna não se preocupa com a transmissão de conhecimentos, mas com a formação do indivíduo.

— A escola clerical — A escola clerical é uma instituição que se preocupa com a transmissão de conhecimentos. A escola clerical não se preocupa com a formação do indivíduo, mas com a transmissão de conhecimentos. A escola clerical não se preocupa com a formação do indivíduo, mas com a transmissão de conhecimentos.

— A escola moderna — A escola moderna é uma instituição que se preocupa com a formação do indivíduo. A escola moderna não se preocupa com a transmissão de conhecimentos, mas com a formação do indivíduo. A escola moderna não se preocupa com a transmissão de conhecimentos, mas com a formação do indivíduo.

— Sermões ao ar livre — A Igreja Católica tem sido muito ativa em promover sermões ao ar livre. Estes sermões são realizados em praças, parques e outros locais públicos. A Igreja Católica tem sido muito ativa em promover sermões ao ar livre. Estes sermões são realizados em praças, parques e outros locais públicos.

— A escola moderna — A escola moderna é uma instituição que se preocupa com a formação do indivíduo. A escola moderna não se preocupa com a transmissão de conhecimentos, mas com a formação do indivíduo. A escola moderna não se preocupa com a transmissão de conhecimentos, mas com a formação do indivíduo.

— A escola clerical — A escola clerical é uma instituição que se preocupa com a transmissão de conhecimentos. A escola clerical não se preocupa com a formação do indivíduo, mas com a transmissão de conhecimentos. A escola clerical não se preocupa com a formação do indivíduo, mas com a transmissão de conhecimentos.

— A escola moderna — A escola moderna é uma instituição que se preocupa com a formação do indivíduo. A escola moderna não se preocupa com a transmissão de conhecimentos, mas com a formação do indivíduo. A escola moderna não se preocupa com a transmissão de conhecimentos, mas com a formação do indivíduo.

— A escola clerical — A escola clerical é uma instituição que se preocupa com a transmissão de conhecimentos. A escola clerical não se preocupa com a formação do indivíduo, mas com a transmissão de conhecimentos. A escola clerical não se preocupa com a formação do indivíduo, mas com a transmissão de conhecimentos.

— A escola moderna — A escola moderna é uma instituição que se preocupa com a formação do indivíduo. A escola moderna não se preocupa com a transmissão de conhecimentos, mas com a formação do indivíduo. A escola moderna não se preocupa com a transmissão de conhecimentos, mas com a formação do indivíduo.

— Sermões ao ar livre — A Igreja Católica tem sido muito ativa em promover sermões ao ar livre. Estes sermões são realizados em praças, parques e outros locais públicos. A Igreja Católica tem sido muito ativa em promover sermões ao ar livre. Estes sermões são realizados em praças, parques e outros locais públicos.

A Guerra Social

PERIODICO ANARQUISTA

REDAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO
RUA DO SENADO N. 104

CORRESPONDÊNCIA
Toda a correspondência deve ser endereçada à Caixa Postal n. 1427
DIO DE JANEIRO - BRAZIL

ASSINATURAS
Ano \$5000
Semestre \$3000

Instrução e problema social

Esse é o dilema de capital e trabalho para nós, e que corresponde ao problema social, a respeito da instrução e do problema social, a respeito da instrução e do problema social, a respeito da instrução e do problema social...

O dilema de instrução e do problema social, a respeito da instrução e do problema social, a respeito da instrução e do problema social...

Mas não basta, ele se não confunde com a instrução de hoje, de que se fala e se fala, não; antes, pelo contrário, apresenta-se como uma instrução diferente, que não se dá ao acaso, mas sim, que se dá com um propósito claro, que se dá com um propósito claro...

Deus tenha, mas os despojos do governo, que é por que todos os católicos, mas gólgotes, porque a ação dentro da sociedade, livre, rápida, completa e digna, pacífica, humana, plena, realizada em consequência da revolução, inclina constantemente os seus olhos para o futuro, para o futuro, para o futuro...

Depois do dilúvio das sociedades passadas, depois da inundação das sociedades passadas, depois da inundação das sociedades passadas, depois da inundação das sociedades passadas...

Depois do dilúvio das sociedades passadas, depois da inundação das sociedades passadas, depois da inundação das sociedades passadas, depois da inundação das sociedades passadas...

Mas, reconhecendo, antes de que deve ser lançada tal questão? — Não concluiu ninguém. — O sentido? — O conteúdo social?

Após esse dilema, após esse dilema, após esse dilema, após esse dilema, após esse dilema, após esse dilema, após esse dilema, após esse dilema...

Deus, a cada vez de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo...

Deus, a cada vez de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo...

o sistema de que se fala, de que se fala, de que se fala, de que se fala, de que se fala, de que se fala, de que se fala, de que se fala...

O dilema de instrução e do problema social, a respeito da instrução e do problema social, a respeito da instrução e do problema social...

Deus, a cada vez de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo...

Deus, a cada vez de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo...

Deus, a cada vez de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo...

Deus, a cada vez de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo...

Deus, a cada vez de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo...

Deus, a cada vez de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo...

Deus, a cada vez de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo...

Deus, a cada vez de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo...

de instrução e do problema social, a respeito da instrução e do problema social, a respeito da instrução e do problema social...

O dilema de instrução e do problema social, a respeito da instrução e do problema social, a respeito da instrução e do problema social...

Deus, a cada vez de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo...

Deus, a cada vez de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo...

Deus, a cada vez de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo...

Deus, a cada vez de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo...

Deus, a cada vez de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo...

Deus, a cada vez de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo...

Deus, a cada vez de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo...

Deus, a cada vez de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo...

Deus, a cada vez de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo...

de instrução e do problema social, a respeito da instrução e do problema social, a respeito da instrução e do problema social...

O dilema de instrução e do problema social, a respeito da instrução e do problema social, a respeito da instrução e do problema social...

Deus, a cada vez de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo...

Deus, a cada vez de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo...

Deus, a cada vez de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo...

Deus, a cada vez de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo...

Deus, a cada vez de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo...

Deus, a cada vez de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo...

Deus, a cada vez de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo...

Deus, a cada vez de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo...

Deus, a cada vez de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo, não pode deixar de ser de outro modo...

O MEXICO EM REVOLUÇÃO

Quarta-feira passada, a «Gazeta de Notícias» publica, sob o título «Uma informação para o seu publico», empadão estatístico do artigo de Tarrías del Mar, que não traduzimos e cujas informações na «Guerra Social» de 13 do mes passado, Copou... e mais nada. Nem ao menos o nome do artigo.

O rapazes de «Gazeta»... Olhem que isso, positivamente, não é serio.

Leiam a «Guerra Social»

O Momento Operário

O que se tem feito, o que se faz e o que ha a fazer

Uma "enquête,, da "Guerra,,

A convulsão em que se debate, no momento, o proletariado universal, torna um caráter ineludível de luta decisiva. A agitação crescente das classes trabalhadoras preocupa a atenção do mundo, alarmando profundamente os usurpadores da riqueza comum, os quais já não sabem e não podem ocultar a apreensão que o movimento reivindicador lhes causa.

Ante agora, a formidável greve dos mineiros ingleses empolga completamente o opinio mundial, abalando, numa colossal demonstração de força, toda a engenharia capitalista. O governo britânico não procurou, sequer, disfarçar o terror desse abalo; foi o primeiro, embora a isso levado pelas circunstâncias a emendar todos os esforços para que se chegasse a um acordo amigável. E, cumplido esse recurso, depois de ver fracassadas as negociações, fabrica as pressões para a especulação para o caso, foi esse que legalmente, vem de novo o plano de guerra aos grevistas.

Por outro lado, e na America, estamos assistindo a esse grande movimento do Mexico, de orientação francamente espartaco e libertaria.

E na França, na Alemanha, na Espanha, em Portugal, como nos Estados Unidos e na Argentina, ha todo um fervor contínuo e progressivo, e de cuja significação revolucionária ninguém de boa fé poderia duvidar.

A época caracterizada pelo momento das vespéras duma grande revolução.

Ora, o trabalhador do Brazil não pode conservar-se indiferente a esse estado de coisas. Efectivamente, sentise a necessidade de agir. E, apesar da agitação geral, uma certa corrente nesse sentido se manifesta, aqui e acolá. No Rio, principalmente.

te, como centro que é de vida industrial maior e mais intenso do país, nota-se, presentemente, um certo movimento de reorganização operaria.

Entretanto, nós temos observado uma tal ou qual desorientação, ao que parece, herdada de anteriores movimentos.

Daí, a ideia desta "enquête,, Organizamos as perguntas de maneira a abarcar, com as respostas que vierem, as faces essenciais da questão. Creemos assim contribuir para que o proletariado desta terra se coloque, definitivamente e seriamente, ao lado do proletariado das outras partes do mundo, no preparo e na organização de forças para a revolução que na historia marca o começo da era do homem livre sobre a terra livre.

1. Qual a sua opinião a respeito do movimento operario aqui pelo proletariado do Brazil?

2. Quais as causas da agitação que se nota, no momento atual, no meio das classes trabalhadoras do Brazil?

3. Que orientação devem seguir essas classes no sentido duma ação pratica e eficaz na luta contra o Capital?

4. Que papel de relação deve manter o proletariado deste país para o proletariado de outros países?

formistas. Como promover assim o aumento e o acordo das energias sociais? Como unir os homens pela Igreja, si a igreja os separa?

Impossível. Impossível porque a sociedade moderna, como demonstrei, longe de aproveitar as energias humanas, desperdiça-as impensadamente.

Mas, a sociedade moderna contra a qual os Julios Marias vociferam é o efeito logico da união dominadora e parasitaria da Igreja e do Estado medieval.

A separação recente da Igreja e do Estado é apenas um cume de burguezes parasitas divididos em dois grupos.

Si se separaram *in nomine*, o que vemos entre nós é que se dão as mãos para extorquir a massa trabalhadora. Não trabalham os homens do governo e não trabalham os sacerdotes romanos; organizada está a burguezia na autoridade hierárquica, hierárquizada pela autoridade se acha a Igreja; mantém o Estado o povo embrutecido com as superstições do voto e do patriotismo, a Igreja o entretem com as superstições do catecismo e do culto; constroe o governo os quartéis monumentaes de policia com o suor do povo, com o suor do povo o arcebispado opulento constroe palacios para o cardeal Arco-Verde.

A Igreja catolica está viceralmente abarregada á sociedade moderna no que nesta ha de mais velho, menos liberal e mais tirano.

Os decretos dos concilios nunca reformaram nada, como não reformou nada o acervo colossal de leis do Estado desde Roma até nós.

Estudando, por exemplo, a prostituição Romana, depara-nos a policia dos edis as mesmas medidas, uma por uma das usadas hoje, inclusive o registro das meretrizes.

Nem o Estado nem a Igreja conseguiram nunca diminuir em nada o numero siquer das messalinas.

E' que a existencia delas prende-se, como expuz, á organização mesma da sociedade atual.

Enquanto existir a sociedade constituída sobre a propriedade individual, defendida pela autoridade, teremos energias esbanjadas, sobretudo as energias femininas.

Que fazer então?

Quem auscultar, desprevenidamente, a sociedade atual, perceberá nos seus subsolos um rumor confuzo, o alarmador prenuncio de uma erupção violenta.

Ha, na humanidade, uma corrente surda de opinião revoltada. Revoltada contra as iniquidades tradicionaes economicas, politicas, religiosas, esse amontoado de preconceitos e credices, esse dominio da fé e do canhão, esse regime de exploração do fraco pelo forte, da minoria parazita sobre a maioria produtora.

Esse movimento tem por programa instituir na Terra uma sociedade de homens solidarios em substituição á nossa sociedade de homens-lobos. Entende por solidariedade o acordo racional das vontades livres e ilustradas no intuito de aproveitar, o mais possivel, as forças do Universo.

Nesse programa entra a mulher como ser autonomo, companheira livre do homem livre, cooperadora consciente da maximisação da Energia humana, guiada pela mesma ciencia, pelos mesmos direitos, isenta da religião, da miseria, da falsa moral de castidade, do autoritarismo da moda, do casamento e da prostituição.

Que resta fazer á mulher? Entrar no movimento. O primeiro passo nesse rumo é abandonar a Igreja, libertar a razão, começar a emancipação intelectual.

Conseguido isso o espirito está aberto a compreender o problema social que não é só o problema economico, e a mulher será, desde logo, um elemento formidavel de luta para a consecução dessa humanidade futura, consecução que é o sonho mais fecundo, a mais bela utopia, a concepção mais alentadora que já se formulou no mundo: a ANARQUIA.

José ORTICICA.

A escola, preludio da caserna

A escola atual, confessional ou governamental, é a sistematização da violencia. Exemplifiquemos tão audaz afirmativa.

A conflagração européa, essa tremenda guerra que tão desastrosas consequencias acarretou ao desenvolvimento fisico, moral e intelectual da humanidade, é um produto da escola primaria.

Os estados modernos, compreendendo perfeitamente que com a decadencia da re-

ligião e com o desenvolvimento comercial e industrial das sociedades era impossivel manter na ignorancia suina, dos tempos idos, as multidões, abriram escolas, as mais que podram, especialmente nas cidades onde os agrupamentos são maiores e onde as idéas se disseminam mais facilmente, porque ha mais sociabilidade, para por esse meio lançarem mão dos cerebros infantis e modelal-os a seu belprazer, enchendo-os

de formulas metafisicas e abarrotando-os de palavras estragados, como *patria, fronteira, estrangeiro e inimigos*, acostumando os ternos infantes a descofiar dos outros povos e a precaver-se contra eles, o que leva os do paiz estranho a fazer o mesmo e vice-versa.

Os professores primarios transformaram-se numa especie de instrutores de soldados e a escola surgiu como uma antesala do quartel.

A educação civica e até os exercicios militares erigiram-se em dogma infalivel, em biblia e evangelho.

As novas gerações, saídas desses antros de desmoralisação, que outra coisa poderiam dar a não ser bons soldados? A' força de ouvirem falar de amor á patria— dos ricos — de ver desfilar regimentos, de assistirem ás paradas, de ouvirem e entoarem canções ferozes de *chauvinismo* e hinos triunfaes de guerra, tomaram como fim e missão a atingir sêrem bons soldados, obedientes á disciplina e á voz de seus chefes, prontos a arremessarem-se contra os trabalhadores em greve ou contra os povos de outros paizes, desde que os interesses monetarios dos ricos e capitalistas assim o exigissem.

E quanto isto é verdade está á vista de todos com as desgraças desenroladas desde agosto até agora na Belgica, na Polonia, na França e tambem na Alemanha e Russia e *tutti quanti*.

Foi ha já 2 séculos que Leibnitz p onunciou aquella frase célebre e verdadeira: "Fazei-me senhor do ensino e eu me encarrego de transformar a face do mundo!" Todos os estados a ouviram e trataram de a aplicar á defeza dos proprios interesses. E como as primeiras impressões, que os cérebros infantis assimilam, deixam vestígios, impressões indeleveis para toda a vida, trataram de ir abrindo escolas e de preparar programas adequados, não ás necessidades reaes da mente infantil, mas necesarios á conservação perpetua e indefinida dos governos, com os regimens de castas, explorando o povo, e defendidas por soldados, filhos do povo, mas obliteradas as suas idéas pela influencia nefasta da escola.

Mas estado nenhum compreende tão bem como a Alemanha a verdade lançada pelo seu filosofo. Nesse paiz notou-se tão evidentemente a significação profunda daquele aforismo e a influencia decisiva da escola nos espiritos infantis, desviando as suas tenras inteligencias da natural ten-

dencia, que o movimento escolar foi enorme e quasi o analfabetismo desapareceu. As consequencias deste surto se ofereceram nesta emergencia vendo-se a totalidade dos alemães educados como fieis e leaes súditos do Kaiser "a quem juraram obediencia e respeito" porquanto aquele chama-os "filhos da sua guarda" e diz-lhes cruamente que si "os mandar atirar sobre os proprios paes, eles terão que lhe obedecer", marchar unidos á busca da morte.

E quem preparou estes espiritos a uma submissão tão passiva e incondicional? A escola oficial!... Era natural, pois, tantos disvelos pelos filhinhos dos pobres deveria levar agua no bico!...

Mas temos mais. Não é só da Alemanha que temos que dizer. Lá está a democratica França, que em mais pequeno ponto não fica atraz á sua rival. Terra da revolução, da proclamação dos direitos do homem, derrubou a realza e a aristocracia; terra de socialismo, de sindicalismo, de anarquismo e de anti-militarismo, donde os revolucionarios de todo o mundo esperavam que espirrasse a fagulha que incendiaria a Revolução Social por todo o universo, o que fêz?— Caminhou para a fronteira a deter o inimigo.— Mas depois de se ter desembaraçado dos inimigos internos: burocratas de toda a especie, juizes, mercieiros, especuladores, agiotas e capitalistas?

— Não, tudo isto ficou em paz. Nem com a ponta dum alfinete foram molestados. Pelo contrario, valem-se das circunstancias atuais para se defenderem. E até muitos (quem o acreditaria?) desses chamados revolucionarios sociaes foram arrastados não só para a frente da batalha, mas, o que é pior, a fazer declarações um pouco intempestivas e em desacordo com as idéas antes emitidas. Fizeram mal? Fizeram bem? *E chi lo sà?* O tempo o dirá.

Não nos iludamos. Todos esses, sob o verniz das idéas espalhadas durante o tempo de paz, ocultavam, como a cinza o fogo, as idéas bebidas com o leite materno e fortificadas, reforçadas e desenvolvidas, na escola primaria por esses agentes governamentais — os professores — que são obrigados a cingir-se ao programa e a não ultrapassal-o, nem quasi critical-o. E os programas são forjados tendo em vista a estreiteza e o acanhamento das idéas. Porque idéas boas só as que os governantes defendem, para gaudio de seus estomagos e de seus prazeres. E' certo que assim criam-se rebanhos, não se formam coletividades. Precisamente, rebanhos que se dei-

xem tosquiar e que se dilacerem mutuamente a um sinal dos amos, assistindo estes como de palanque a brigas de touros, é o que desejam.

* * *

Clucluamos: Todo este carinho revelado pelos mandões a respeito da instrução do povo, não é sincero, nem honesto, nem desinteressado, mas somente uma manobra habilíssima para se apoderarem dos filhos dos trabalhadores e preparal-os, como já aconteceu aos paes, amolgando-lhes os cerebros e deprimindo-lhes o carater, a serem obedientes, humildes, submissos e respeitadores do *statu quo*, bons manequins, dentro da oficina, quando ha necessidade de produção, e bons manequins, no campo de batalha, quando os *stocks* de mercadorias abundam nos armazens e se faz mistér conquistar mercados á força de pulso, a ferro e fogo, para dar saída aos produtos invendíveis.

De sorte que os trabalhadores não saem desta alternativa: serem carne de oficina

e de canhão!... Mas não haverá meio de abandonar este agudo dilema?

Vejam: demonstrado como fica a influencia primacial que as primeiras impressões exercem no ulterior desenvolvimento individual e coletivo dos individuos, e por outro lado observando-se o cuidado que os governantes tem em se apoderar das escolas infantis para as transformar em instrumentos de embrutecimento e de dominio, já naturalmente todos notaram que é de maxima urgencia e necessidade a abertura e a manutenção de Escolas Racionais onde as mentes infantis desabrochem e se desenvolvam livres de toda a pressão e de toda a imposição. E si queremos, desejamos e aspiramos um mundo melhor onde todos gozem a alegria de viver, satisfeitos da vida e libertos da fome, da opressão e da ignorancia bestial; si queremos edificar este belo monumento, "a escola, — a Escola Racional — é o PEDESTAL!".

S. Paulo, Março de 1915

ADELINO DE PINHO

Bibliografia brasileira sobre a questão social

Livros e folhetos

38 — BENJAMIM MOTA: *Rebelião*. 1 brochura de 80 paginas. Biblioteca Libertaria, I. Opusculos a 25000. Tipografia Brazil, de Carlos Gerke & C., rua Moreira Cezar 80, São Paulo, 1890.

39 — JOSE LOPEZ MONTENEGRO: *Noções de sociologia*. 1 folheto de 24 paginas. Primeira tradução em portuguez. Tipografia Fiorentina, São Paulo, 1911.

40 — GRESTE RISTORI: *Le Corbellerie del Collettivismo*. Opusculo de propaganda libertaria. 1 folheto de 42 paginas, em lingua italiana. Preço voluntario. Tipografia Germinial, São Paulo. Sem data.

41 — JOSE INGENIEROS: *Paternalismo*. 1 folheto de 12 paginas. Distribuição gratuita. Tipografia Internacional, São Paulo, 1898.

42 — ERRICO MALATESTA: *No café (Folhetos do natural)*. Biblioteca de Estudos Sociais, I. Preço: 100 réis. 1 folheto de 08 paginas. Tipografia Libertaria, de Montalban & Crippa. São Paulo, 1902.

43 — PEDRO KROPOTKINE: *O comunismo anarquico*. (Nova tradução portugueza). 1 folheto de 31 paginas. Coleção "A Conquista do Pão", n. 1. Preço: 200 réis. Edição do jornal "A Terra Livre", São Paulo, 1908.

44 — JOÃO MOST: *A parte religiosa*. 1 folheto de 16 paginas. Preço: 100 réis. Editor: Grupo Libertario Germinial. São Paulo, 1907.

45 — Engenheiro civil RAUL ELOY DOS SANTOS: *Contribuição ao estudo da Cooperaçao Social*. Trabalho apresentado á Congregaçao da Escola Politecnica do Rio de Janeiro pelo autor, candidato á livre docencia. 1 brochura de 80 paginas. Oficinas Graficas do Jornal do Brazil

e da "Revista da Semana", Rio de Janeiro, 1914. — Palavras da conclusao: Do exposto nas linhas acima, nas quaes se concatenam os principios geracs das mais importantes teorias da igualdade, se conclue que o Socialismo, embora seja o ideal de todas as épocas, jamais poderá ser uma realidade, por isso que, mesmo sob as fórmas mais tolerantes, ele contraria os principios da Ciencia Economica.

46 — *Em nome da patria*. Sem declaração de autor. Folheto de 8 paginas, de que ha 3 edicoes: da "Biblioteca da Educaçao Popular", S. Paulo, 1909; do Rio de Janeiro, sem declaração de editor, em 1911; do "Centro de Estudos Sociais", Rio de Janeiro, 1914.

47 — T. MONDIM PESTANA: *A questão social*. Discurso proferido na sessão de encerramento do 1º Congresso da Confederaçao das Associaçoes Catolicas da Arquidiocese (de São Paulo), em a noite de 15 de maio de 1914. Folheto de 10 paginas. Tipografia Casa Garraux, São Paulo, 1914.

48 — JOSE SATURNINO BRITO: *A Cooperaçao é um Estado*. "Projeto de organizaçao geral, cooperativista, independente do sindicalismo e do clero, tendo por base o desenvolvimento consecutivo, oriundo da forma simples, rochdaleana, aplicada, porém, segundo as nossas necessidades locais, e, por fim, a orientaçao mais ampla de L. Luzzatti, que, determinou o congraçamento das classes pelas afinidades do crédito. Dados estatísticos, modelos de livros e comentarios indispensaveis a respeito dos entraves administrativos e da demagogia oportunista, seguidos, na parte anexa, dos ultimos artigos do autor sobre a cooperaçao, sendo incluido neste livro tudo que diz respeito ás *Cooperativas do consumo*, e que já foi publicado em fasciculos pela revista "Industria, Commercio e Seguros", 1 volume de 181 paginas. Oficinas de "O Jockey", rua General Camara, 298. Rio de Janeiro, 1915.

